

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN
INSTITUT FÜR BIBLIOTHEKS- UND INFORMATIONSWISSENSCHAFT



BERLINER HANDREICHUNGEN
ZUR BIBLIOTHEKS- UND
INFORMATIONSWISSENSCHAFT

HEFT 317

**DIE ANGEBOTE DER ÖFFENTLICHEN BIBLIOTHEKEN BERLINS ZUR
VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ AN SCHÜLER DER
SEKUNDARSTUFEN I UND II**

ENTWICKLUNGSSTAND UND PERSPEKTIVEN

VON
HANNO KOLOSKA

**DIE ANGEBOTE DER ÖFFENTLICHEN BIBLIOTHEKEN BERLINS ZUR
VERMITTLUNG VON INFORMATIONSKOMPETENZ AN SCHÜLER DER
SEKUNDARSTUFEN I UND II**

ENTWICKLUNGSSTAND UND PERSPEKTIVEN

VON
HANNO KOLOSKA

Berliner Handreichungen zur
Bibliotheks- und Informationswissenschaft

Begründet von Peter Zahn
Herausgegeben von
Konrad Umlauf
Humboldt-Universität zu Berlin

Heft 317

Koloska, Hanno

Die Angebote der Öffentlichen Bibliotheken Berlins zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler der Sekundarstufen I und II – Entwicklungsstand und Perspektiven / von Hanno Koloska. - Berlin : Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, 2011. - VIII, 89 S. : graph. Darst. - (Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft ; 317)

ISSN 14 38-76 62

Abstract:

Vorliegende Arbeit untersucht, welche Angebote die Öffentlichen Bibliotheken Berlins Jugendlichen im Alter von 12-19 Jahren zum Erwerb von Informationskompetenz unterbreiten. Die zielgruppengerichteten Angebote der Bibliotheken werden analysiert und mit den Konzepten und der Praxis an den deutschen wissenschaftlichen Bibliotheken verglichen. Dabei zeigt sich, daß in Berlin vorrangig Kompetenzen in der Bibliotheksbenutzung vermittelt werden und dies zum überwiegenden Teil an Schüler der Sekundarstufe I; Ansätze der Vermittlung einer übergreifenden Informationskompetenz finden ihre Begrenzung im Zeitrahmen der Veranstaltungen und in der sich selbst zugewiesenen Rolle der Bibliotheken. Diagnostiziert wird eine unzureichende Zusammenarbeit zwischen den Bezirken und ein Fortbildungsbedarf auf didaktisch-methodischem Gebiet. Aufgaben der Zukunft sind die vermehrte Einbindung von Lehrkräften in die Bibliotheksangebote und eine Verbesserung des *standings* der Öffentlichen Bibliotheken im Bereich der gymnasialen Oberstufe.

This paper aims to give a survey of activities offered by Berlin public libraries for young students aged 12-19 to become information literate. These activities are compared to concepts how to teach information literacy in theory and practice which have been developed by academic libraries. The results show that public libraries in Berlin concentrate on equipping adolescents with library skills rather than on following a more holistic approach. The empirical data prove that the seminars offered suffer from insufficient cooperation between different libraries and a lack of advanced vocational training of the librarians in the field of didactics. A further obstacle identified is the tight timeframe set for seminars and workshops. Due to the finding that most activities are offered to intermediate level students, this paper pleads for increasing the efforts to teach information literacy to upper level students and for improving the collaboration with school teachers in regard of preparation, execution and evaluation.

Diese Veröffentlichung geht zurück auf eine Masterarbeit im postgradualen Fernstudiengang Master of Arts (Library and Information Science) an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Online-Version: <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2011-317>

Inhaltsverzeichnis

<u>Einleitung</u>	1
<u>1. Informationskompetenz – Versuche einer Definition</u>	3
<u>1.1 Der Begriff Kompetenz</u>	3
<u>1.2 Die Begrifflichkeit Informationskompetenz</u>	4
<u>1.3 Die sieben Seiten der Informationskompetenz und ihre sechs Gestalten</u>	8
<u>1.4 Definition des Autors</u>	11
<u>2. Vermittlung von Informationskompetenz versus Erwerb von Informationskundigkeit</u>	13
<u>2.1 Vermittlung von Informationskompetenz an öffentlichen Bibliotheken</u>	13
<u>2.2 Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken</u>	16
<u>2.2.1 Die Tradition der Benutzerschulung</u>	16
<u>2.2.2 Die Idee der teaching library</u>	18
<u>2.2.3 Die learning library</u>	21
<u>2.2.4 Exkurs 1</u>	22
<u>2.2.4.1 Der Konstruktivistische Ansatz im Lehren</u>	22
<u>2.2.4.2 Die Rolle des Lehrenden</u>	24
<u>2.2.4.3 Didaktische Konsequenzen</u>	25
<u>2.2.5 Die Umsetzung der learning library</u>	27
<u>2.3 Abschlußbemerkung</u>	30
<u>3. Die Angebote der Berliner Öffentlichen Bibliotheken</u>	31
<u>3.1 Methodisches Vorgehen</u>	31
<u>3.2 Thesen zur Arbeit der Berliner Öffentlichen Bibliotheken im Bereich des Erwerbs von Informationskundigkeit</u>	33
<u>3.3 Auswertung</u>	35
<u>3.3.1 These I</u>	35
<u>3.3.2 These II</u>	36
<u>3.3.3 These III</u>	39
<u>3.3.4 These IV</u>	40
<u>3.3.5. These V</u>	41
<u>3.3.6 Exkurs 2 – Lern- und Rechercheverhalten Jugendlicher</u>	44
<u>3.3.6.1 Jungendliches Lernen</u>	44
<u>3.3.6.2 Suchverhalten von Jugendlichen bei Informationsbedarf</u>	46
<u>3.3.7 Stärken und Schwächen an Berliner Bibliotheken</u>	49
<u>3.3.8 Exkurs 3 – Schule und Informationskundigkeit</u>	51
<u>3.3.8.1 Der schulische Auftrag zur Vermittlung von information literacy</u>	51
<u>3.3.8.2 Aussagen über die gymnasiale Oberstufe</u>	52
<u>3.3.9 These VI</u>	55
<u>3.3.10 These VII</u>	57
<u>3.3.11 Schüler als Tutoren</u>	61
<u>3.4 Fazit</u>	63
<u>4. Perspektiven</u>	65
<u>4.1 Modellprojekt „Lesende Schule“</u>	68
<u>4.2 Kooperationsvereinbarungen</u>	69
<u>4.3 Steuerungsgruppe Sekundarstufe I</u>	70
<u>4.4 Resümee</u>	71

<u>Literaturverzeichnis</u>	72
<u>Elektronische Quellen</u>	81
<u>Anhang</u>	83
<u>Fragebogen</u>	83
<u>Interview-Leitfaden</u>	88

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1 Variation in ways of seeing teaching and learning [Bruce].....	9
Abb. 2 Six Frames for IL Education [Bruce], Modifikation und Übersetzung [Rauchmann]...	10
Abb. 3 Bereiche der Vermittlung von Informationskompetenz [Stadler].....	13
Abb. 4 Mögliche Inhalte bibliothekarischer Schulungsveranstaltungen [Hütte].....	18
Abb. 5 Angebote für SEK.....	35
Abb. 6 IK-Schulungen.....	36
Abb. 7 Elemente der IK-Veranstaltungen.....	37
Abb. 8 Zeitumfang.....	38
Abb. 9 Quellen.....	39
Abb. 10 Kooperation - ÖB.....	39
Abb. 11 Kooperation ÖB - Häufigkeit.....	40
Abb. 12 Kooperation WB.....	40
Abb. 13 Pädagogische Ausbildung.....	41
Abb. 14 Fortbildungen.....	42
Abb. 15 Fortbildungsbewertung.....	42
Abb. 16 Fortbildungsbedarf.....	43
Abb. 17 Fortbildungswünsche.....	43
Abb. 18 Rechercheverfahren.....	47
Abb. 19 Mediennutzung.....	47
Abb. 20 Stärken der Bibliotheken.....	50
Abb. 21 Nutzung Schulräume.....	56
Abb. 22 Nutzung Fremdräume.....	56
Abb. 23 Negativfaktoren.....	56
Abb. 24 Multiplikatoren Lehrer.....	57
Abb. 25 Multiplikatoren Schüler.....	61

Danksagung

Ich möchte mich für die Zusammenarbeit, die Auskunftsfreudigkeit in den Interviews und darüber hinaus bei

Frau Albrecht
Frau Bayne
Frau Bernhardt
Frau Bunke
Frau Glase
Frau Hecht
Frau Heimann
Frau Hübner-Gepp
Frau Liebertz
Frau Müller
Frau Pecher
Frau Pipial
Frau Rang-Kraatz
Frau Taege
Frau Tänzer
Frau Tobias
Frau Werner
Frau Zimmermann

sehr herzlich bedanken.

Hanno Koloska

Einleitung

Erlebte der Mensch vor über 500 Jahren durch die Erfindung Gutenbergs, die darin bestand, Texte in ihre kleinsten Einzelteile – in die Buchstaben des Alphabets – aufzuspalten und diesen Einzelteilen die Möglichkeit zu unendlich vielen Neukombinationen einzuräumen, als deren Ergebnis jeweils neue sinnvolle Texte erstehen können, eine Revolution, so wird einsichtig, daß heutzutage mit Recht von einer digitalen Revolution gesprochen werden kann.¹

„Konsequent weitergedacht, gehen digitale Satz- und Drucksysteme auf eine noch weitergehende Atomisierung zurück, indem sie mit ihren binären Codes die Zeichen der Information auf zwei elektrische Impulse reduzieren. Auch hier ist es wiederum möglich, durch eine Neukomposition die gesamte Fülle der Information verfügbar zu machen[...].“²

Doch der Segen der gesamten Fülle der Information hat sich schnell zu einem Fluch gewandelt, der neue Wind in einen „Informationssmog“.³ „Die heutige Generation der `digital natives` ist dem Informationsimmunschwächesyndrom – einer spezifischen Form des kulturellen AIDS (Anti-Information Deficiency Syndrome) – ausgesetzt.“⁴

Das Leben im Informationszeitalter und in der Wissensgesellschaft basiert auf einigen Prinzipien, die so in Industrie- oder Agrargesellschaften nicht zum Tragen kommen.

(1) Grundlage ist der Fluß von Informationen. Informationen sind zu einem marginalen Preis bzw. auch in großem Umfang kostenlos verfügbar. Informationen können kostenlos geteilt werden und durch ihren Gebrauch an Wert gewinnen. Sie müssen ständig auf Aktualität geprüft werden, denn ihr Wert kann auch schnell verfallen. Welches Wissen aus den verfügbaren Informationen gewonnen wird, kann nicht vorausgesagt resp. reguliert werden.⁵ All das geschieht innerhalb einer Kette, die beim Sammeln oder Erstellen von Informationen beginnt und über ihre Einbettung in verschiedene Formate, ihre Distribution bis zum Gebrauch derselbigen reicht.

(2) Mobilität ist zu einer Kernfrage geworden, und das nicht nur im Hinblick auf den Menschen selbst, sondern auch und gerade hinsichtlich der Daten, die genutzt werden. Die Orts-

¹ Füssel 1999, S.9.

² Ebd., S.126 f.

³ Borawska-Kalbarczyk 2005, S.2.

⁴ Ebd. S.3 (Übersetzung des Autors).

⁵ Vgl. Catts, Lau 2008, S.15.

ungebundenheit wird zur Norm und ermöglicht den unmittelbaren Zugriff auf Informationen im Augenblick des Bedarfs.⁶

(3) Der Mensch in der modernen Gesellschaft ist konfrontiert mit einem rapiden technologischen Wandel und einer sich stark vermehrenden Auswahlmöglichkeit an Informationsquellen. Die Informationen erreichen ihn ungefiltert und so ergibt sich zwangsläufig die Frage nach der Authentizität, der Validität und der Verlässlichkeit der Informationen.⁷ Ziel aller Aktivität auf dem Gebiet der *information literacy* ist demnach, „to become skilled users of information sources in many locations and formats.“⁸

Vorliegende Arbeit untersucht, wie die öffentlichen Bibliotheken Berlins sich dem Anspruch stellen, Jugendliche im Alter von 12-19 Jahren zu ebenjungen geschickten Nutzern von Informationsangeboten zu machen. Durch eine Befragung mittels eines Fragebogens sowie im Rahmen eines Interviews wurden Daten erhoben und Meinungen eingeholt, die darauf abzielen, die zielgruppengerichteten Angebote der Bibliotheken analysieren und mit den Konzepten und der Praxis an den deutschen wissenschaftlichen Bibliotheken vergleichen zu können. Befragt wurde jeweils eine mit diesem Aufgabenbereich betraute Bibliothekarin⁹ pro Stadtbezirk, die zumeist auch zugleich die Koordinatorin in der jeweiligen Stadtbezirks- bzw. Mittelpunktbibliothek war. Zusätzlich wurden auch die Angebote der Zentral- und Landesbibliothek (ZLB) mit einbezogen, da diese ebenfalls Aufgaben der öffentlichen Bibliotheken erfüllt.

⁶ Bradley 2007, S.3.

⁷ The Association of College and Research Libraries 2000, S.2.

⁸ Ebd., S.5.

⁹ In der vorliegenden Arbeit wird zur Erleichterung des Leseflusses grundsätzlich nur die maskuline Form von Personen/Personengruppen genutzt, obwohl natürlich weibliche Personen damit eingeschlossen sind. Eine Ausnahme bildet die Berufsbezeichnung Bibliothekar; da dieser Beruf zu einem Großteil von Frauen ausgeübt wird, erfolgt hier die Nennung immer in der femininen Form.

1. Informationskompetenz – Versuche einer Definition

1.1 Der Begriff Kompetenz

Der Begriff Kompetenz hat in den letzten Jahren einen rasanten Aufstieg erlebt.¹⁰ Sprach man früher von Wissen und Können, teilt man dieses heute in diverse Kompetenzen.¹¹ In unserem Zusammenhang fallen dabei die Schlagworte Medien- und Informationskompetenz. Während ersterer Begriff eine weite Verbreitung erfuhr und zu einer durchaus üblichen Bezeichnung im Schulalltag geworden ist, scheint der zweite eine eher bibliothekarische Konstruktion darzustellen¹², was nicht wunder nimmt, entstand doch das Konzept der *information literacy* im Umfeld amerikanischer Hochschul- und Schulbibliotheken.¹³

Kompetent zu sein bedeutet, das Vermögen zu besitzen, in einem speziellen Ausschnitt der Wirklichkeit über besondere Fähigkeiten zu verfügen, um eine komplexe Frage- oder Aufgabenstellung zu bewältigen.

„Der Begriff `Kompetenz` ist untrennbar mit erfolgreichem Handeln - also mit der Anwendung von Wissen und Fähigkeiten - verknüpft und lässt sich über diese Verbindung definieren [...]. Kompetenz (kann) als ein System von Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln, also für Leistung definiert werden, das durch Übung und Lernprozesse beeinflussbar ist.“¹⁴

Da die deutsche Entsprechung „Informationskompetenz“ mit dem englischsprachigen Original *information literacy* nicht deckungsgleich ist¹⁵, sei hier ein Blick in die Enzyklopaedia Britannica erlaubt, dort wird *literacy* wie folgt definiert: „Das Vermögen, vermittelt Geschriebenem, Gedrucktem oder elektronischer Zeichen oder Symbole, die die Sprache repräsentieren, zu kommunizieren. Literacy ist üblicherweise der Mündlichkeit gegenübergestellt.“¹⁶

Literacy umfaßt somit die Fähigkeit, vielfältige Formen schriftlicher Zeugnisse lesen sowie zusammenhängend schreiben zu können. Damit sollte der Rahmen gesetzt sein, um *infor-*

¹⁰ Zahllos sind die Komposita mit dem Bestandteil „-kompetenz“, ein bezeichnendes Beispiel in dieser Reihe liefert MECKE im Feuilleton der Berliner Zeitung, indem sie von „Singkompetenz“ spricht. Mecke 19.04.2011.

¹¹ „...so werden heute umstandslos Wissensbestandteile, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften als Kompetenzen bezeichnet.“ Erpenbeck, v. Rosenstiel 2005, S. 1.

¹² Vgl. dazu den explizit darauf anspielenden Titel von INGOLD „Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz“ (Kursivsetzung durch den Autor) aus dem Jahre 2005.

¹³ Ebd., S.6.

¹⁴ Schmidt, Tippelt 2004, S.88f.

¹⁵ Vgl. Hütte 2006, S.7.

¹⁶ Encyclopaedia Britannica; article: literacy, (hier in eigener Übersetzung), online verfügbar unter <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/343440/literacy>, zuletzt geprüft am 31.03.2011.

information literacy als die Fähigkeit zu verstehen, die einem Menschen erlaubt, für sich nützliche Informationen aus verschiedenen visuell oder auditiv vermittelten Zusammenhängen herauszufiltern und diese auch wieder verständlich für andere zu emittieren.¹⁷

1.2 Die Begrifflichkeit Informationskompetenz

Unter der Überschrift „Informationskompetenz – eine Schlüsselqualifikation“ erklärt die Homepage der TU Hamburg-Harburg:

„Die Industrie erwartet informationskompetente Menschen als Ergebnis der Ausbildung an den Hochschulen. Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Informieren und Lernen, Selektionsfähigkeit und der kompetente Umgang mit den neuen Medien (Informationsdokumentation und -aufbereitung) sind angesichts des rasanten Wissenswandels unverzichtbar!“¹⁸

Diese etwas plakativ gehaltene Aussage wird dann aber noch spezifiziert: *„Neben der Kenntnis effizienter Recherche- und Navigationsstrategien umfasst Informationskompetenz vor allem die Kreativität, den eigenen Informationsprozess bewusst und bedarfsgerecht zu gestalten“.¹⁹*

Das Finden von Informationen sei viel weniger ein Problem als das Bewerten und Auswählen relevanter Informationen. Die selbstkritische Bewertung von eigenen Recherchen und die Beurteilung der Qualität der angebotenen Datenbanken werde in Zukunft immer wichtiger. Hier wird eine Betonung auf den Prozeß des Informierens und des Wissensaufbaus gelegt und die Fähigkeit betont, eigenes Handeln auf einer Metaebene reflektieren und somit gestaltend eigenes Tun beeinflussen zu können. Eigene Strategien sollen auf ihren Erfolg hin befragt werden, so daß ein kontinuierlicher Verbesserungsprozeß bei der Wissensaneignung ablaufen kann. Man könnte auch griffig - wie KUHLEN es tut – formulieren, daß *„das Wissen, wie auf Wissen zugegriffen werden kann, `Informationskompetenz`“ sei.*²⁰

Doch vorerst noch einmal zurück zu Beschreibungen von *information literacy* aus dem Entstehungsumfeld dieser Konzeption.

¹⁷ „Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Informationskompetenz als Teil einer kommunikativen Kompetenz codeübergreifend konzeptuiert ist. Die kompetente Medienrezeption und -produktion erfordern es, visuelle Informationen ebenso wie sprachliche Symbole und kommunikative Botschaften aus semiotischer, ästhetischer und funktionaler Ebene verstehen, gestalten und bewerten zu können.“ Ballod 2008, S.72.

¹⁸ <http://www.tub.tu-harburg.de/911.html>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

¹⁹ Aus den „Kernaussagen für das Konzept der TUHH-Bibliothek“ unter Federführung von HAPKE, online verfügbar unter <http://www.tub.tu-harburg.de/4935.html>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

²⁰ Ingold 2011, S.60.

Die bekannteste Annäherung an das Thema in Form einer Definition ist die Aussage der American Library Association (ALA) aus dem Jahre 1989. *"To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information."*²¹ Oder in einer noch kürzeren Fassung aus dem Jahre 2010 *"Information Literacy is the set of skills needed to find, retrieve, analyze, and use information."*²²

Das PRESIDENTIAL COMMITTEE ON INFORMATION LITERACY der ALA beschrieb schon im Jahre 1989 die enge Korrelation zwischen Informationskompetenz und der Fähigkeit zum lebenslangen Lernen:

*„Letztendlich sind informationskompetente Menschen jene, die gelernt haben, wie man lernt. Sie wissen, wie man lernt, weil sie wissen, wie Wissen organisiert ist, wie Informationen gefunden werden können und wie man Informationen dergestalt nutzen kann, daß andere wiederum von ihnen lernen können. Es sind Menschen, die für ein lebenslanges Lernen gerüstet sind, da sie immer in der Lage sind, diejenigen Informationen zu finden, die sie für eine anstehende Aufgabe oder Entscheidung benötigen.“*²³

Hier taucht ein Punkt auf, der schon zu einem Mantra in der Diskussion um Bildungsbeteiligung geworden ist: der Begriff des lebenslangen Lernens.

Dieser versucht zu umschreiben, daß in modernen technisierten Welten durch die ständig neue und schnelle Entwicklung technischer Geräte und Anwendungen und des damit verbundenen schnellen Veraltens von einmal Erlerntem sowie der immer stärkeren Vernetzung verschiedener Lebensbereiche die Anforderung besteht, in jedem Lebensalter selbstgesteuert Neu- und Umlernprozesse vornehmen zu können.

Daraus folgt, daß sich jedes Lehr- und Lernangebot daran messen lassen muß, ob es die Teilnehmenden befähigt, den Lernprozeß sukzessive in die eigenen Hände nehmen zu können.

Daran schließt die Definition der UNESCO in Zusammenarbeit mit der NFIL und IFLA²⁴ an:

"Information Literacy lies at the core of lifelong learning. It empowers people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and

²¹ American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy (1989): *Final Report*. online verfügbar unter <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>, zuletzt geprüft am 26.03.2011; HÜTTE merkt dazu an: „Die Basiselemente dieser Definition des American Library Association Presidential Committee on Information Literacy wurden [...] mehr oder weniger von allen Autoren übernommen.“ Hütte 2006, S.33.

²² <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/overview/intro/index.cfm>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

²³ in eigener Übersetzung zitiert nach ACRL: *Introduction to Information Literacy*; online verfügbar unter <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/overview/intro/index.cfm>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

²⁴ NFIL-[National Forum on Information Literacy](http://www.nfil.org), IFLA - International Federation of Library Associations and Institutions (www.ifla.org).

educational goals. It is a basic human right in a digital world and promotes social inclusion of all nations."²⁵

Ein noch stärkeres Gewicht auf die Auswirkungen, die Informationskompetenz im gesellschaftlichen Rahmen hat, legen WEBBER und JOHNSTON in ihrer Definition: *"Information literacy is the adoption of appropriate information behaviour to identify, through whatever channel or medium, information well fitted to information needs, leading to wise and ethical use of information in society."*²⁶

In Großbritannien versuchte das CHARTERED INSTITUTE OF LIBRARY AND INFORMATION PROFESSIONALS (CILIP) 2005 eine möglichst kurze Formulierung zu finden: *"Information literacy is knowing when and why you need information, where to find it, and how to evaluate, use and communicate it in an ethical manner."*²⁷ Dies erfordere Fähigkeiten und Verständnis für den Informationsbedarf, die verfügbaren Ressourcen, die Art des Umgangs mit den Resultaten – namentlich deren Evaluation und ethisch verantwortliche Verwendung – und die Weitergabe von Informationen.²⁸

Ebenfalls aus Großbritannien stammen folgende vier Punkte, hier speziell aus dem akademischen Bereich des Faches Englisch, die das Konzept der *information literacy* punktgenau beschreiben sollen: *"1) Accessing and retrieving textual information; 2) Using IT to access and retrieve information; 3) Possessing basic research skills and knowing how and when to use and 4) Becoming confident, autonomous learners and critical thinkers"*.²⁹

Bemerkenswert hieran ist, daß explizit auf IT-Kenntnisse, also den vertrauten Umgang mit Computer- und Netzwelten verwiesen wird. Mag diese Komponente auch bei vielen Definitionen mitschwingen, erscheint es doch wichtig, diesen Punkt noch einmal hervorzuheben, denn ohne elektronische Datenverarbeitung und den sich anschließenden Siegeszug des Computers sowie der digitalen Vernetzung weltweit hätte es des Konstrukts der *information literacy* nicht bedurft, Konzepte einer Bibliotheks-(benutzungs-)kompetenz wären hinreichend gewesen.

²⁵ *The final report of the High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*, Alexandria proclamation 2005, S.3. Online verfügbar unter <http://archive.ifa.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>, zuletzt geprüft am 27.03.2011.

²⁶ <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

²⁷ <http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

²⁸ Ebd. HAPKE formuliert ähnlich: *"Informationskompetenz wird [...] nicht nur verstanden als Methodenkompetenz zur besseren Nutzung der Vielfalt der Informationswelt im Sinne der Kenntnis von Recherche- und Navigationsstrategien, sondern auch als Reflexionskompetenz z. B. zu Fragen des geistigen Eigentums oder zu Problemen von Datenschutz und Privatsphäre („privacy“) in der Welt des Web 2.0 und sozialer Software."* Hapke 2007, S.145.

²⁹ Webber et al. 2005

So finden sich kritische Stimmen, die genau dies als neuralgischen Punkt ausfindig gemacht haben:

„Andere dagegen bemängeln eine zu geringe Berücksichtigung von neuen Technologien und kritisieren das bibliothekarische Konzept von Informationskompetenz als zu stark auf traditionelle Inhalte von Bibliotheken und zu wenig auf neue Anforderungen in digitalen Umgebungen oder den Umgang mit visuellen und multimedialen Quellen ausgerichtet.“³⁰

Festzuhalten bleibt, Informationskompetenz ist digital eingebettet.³¹

In allen erwähnten Definitionen wird beschrieben, über welche Qualifikationen eine Person verfügen muß, um als informationskompetent gelten zu können. Es wird darüber hinaus der Prozeß beschrieben, den eine Person, die auf der Suche nach Informationen ist, in der Regel zu durchlaufen hat.³²

Auf andere Sichtweisen bezüglich *information literacy*, bei denen der Kontext und die Rahmenbedingungen im Fokus stehen, soll im Folgenden kurz eingegangen werden soll.

³⁰ Ingold 2005, S. 83–84; noch pointierter klingt das an anderer Stelle (S. 77): “[Der Begriff] *information literacy* werde hauptsächlich deshalb verwendet, um die Konnotation “Bibliothek = langweilig und altmodisch” zu vermeiden. Der Begriff suggeriere eine neue Dringlichkeit und Dynamik, obwohl er weiterhin die Fähigkeit bezeichne, Bibliotheken zu benutzen.”

³¹ HAPKE erweitert Informationskompetenz, indem auch der kritische Umgang mit Bildern subsumiert wird (Hapke 2007, S. 147) und fragt “Ist heute vielleicht visuelle Kompetenz fast wichtiger als Informationskompetenz? Man spricht sogar schon von „multiliteracies“, die notwendig sind, um in der modernen Informationsgesellschaft zu bestehen.”

³² Vgl. Rauchmann 2009, S. 60. Empfehlenswert ist diese Publikation insofern, als daß auf den Seiten 57- 84 ein guter Überblick über Definitionen und Modelle von Informationskompetenz gegeben wird, da in vorliegender Arbeit nicht angestrebt wird, eine möglichst vollständige Präsentation der verschiedenen Modelle und Standards zu bieten, sondern nur Ansatzpunkte aufgezeigt werden sollen, die für die Arbeit mit Schülern von Interesse sein könnten. Ebenfalls einen Überblick bietet Ingold 2005, S.34-62.

1.3 Die sieben Seiten der Informationskompetenz und ihre sechs Gestalten

BRUCE beschreibt in ihrem Modell der *seven faces of information literacy* sieben Aspekte, wie zunächst der Informationssuchende in Kontakt und Interaktion mit der gesuchten Information tritt. Darauf zielen die ersten vier Aspekte.

Erster Aspekt - *Information literacy* wird erfahren im Benutzen von Informationstechnologie für das Sich-Bewußtsein von Information und zur Kommunikation.

Zweiter Aspekt - *Information literacy* wird erfahren im Finden von Information in geeigneten Quellen.

Dritter Aspekt - *Information literacy* wird erfahren als das Ausführen eines Prozesses.

Vierter Aspekt - *Information literacy* wird erfahren als das Verwalten von Information.

Die folgenden drei Aspekte machen deutlich, daß Information an sich keinen Wert hat, wenn sie nicht in den persönlichen Wissenshorizont eingebaut und damit handlungsbestimmend eingesetzt wird.

Fünfter Aspekt - *Information literacy* wird erfahren als der Aufbau einer persönlichen Wissensbasis in einem neuen Interessengebiet.

Sechster Aspekt - *Information literacy* wird erfahren als Umgang mit Kenntnissen und persönlichen Sichtweisen dergestalt, daß neue Einsichten gewonnen werden können.

Siebter Aspekt - *Information literacy* wird erfahren im weisen Umgang mit Informationen zum Vorteile anderer.³³

Für den schulischen Bereich erscheint das Modell der *six frames* noch relevanter.

Hierbei geht es darum, unter welchen Vorzeichen ein Lehrender seine Schwerpunkte bei der Hilfe zum Erwerb von *information literacy* setzt. Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, daß Ler-

³³ Bruce 1999, hier in eigener Übersetzung, es wird die Fassung von 1999 bevorzugt, da hier ausdrücklich von „IL is *experienced* as“ gesprochen wird im Gegensatz zu „is *seen* as“ in der aktuellen Präsentation der *seven faces* auf der Homepage der Queensland University of Technology, online verfügbar unter <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

nen und Lehren (und damit auch die Vermittlung von Informationskompetenz) von unterschiedlichen Menschen(-gruppen) verschieden gesehen werden. So kann Lernen als Verstehen von Bedeutungen, als Memorieren von Fakten oder als das Ansammeln von Wissen gesehen werden. Dies wären typische Perspektiven des Lernenden.

Aus dem Blickwinkel eines Lehrenden könnte Lernen als Entwicklung der Denkfähigkeit und die Veränderung von Anschauungen und Verhaltensweisen gedeutet werden. Die folgende Abbildung soll dies verdeutlichen.

<p>How do you see teaching and learning?</p> <p>In my/our view teaching is:</p> <p>In my/our view learning is:</p>	<p>Students may see learning as:</p> <p>An increase of knowledge Memorizing The acquisition of facts, procedures for us in practice Understanding what something means Interpreting the world to understand it Changing as a person (Saljo, 1979; Marton, et al 1993)</p>
<p>Teachers may see learning as:</p> <p>Acquiring knowledge Absorbing knowledge and being able to explain and apply it Developing thinking skills and the ability to reason Developing beginning professional competence Changing attitudes or behaviours A participative pedagogical experience (Bruce and Gerber, 1995)</p>	<p>Teachers may see teaching as:</p> <p>Presenting information Transmitting information (From teacher to student) Illustrating application of theory to practice Developing the capacity to be expert Supporting student learning Encouraging active learning Facilitating personal agency (control) Bringing about a better society (Dall'Alba 1991; Pratt, 1998; Samuelovicz and Bain, 1992)</p>

Abb. 1 Variation in ways of seeing teaching and learning [BRUCE]³⁴

Das *six frames* Modell versteht sich als Hilfsmittel für Lehrende auf dem Gebiet der *information literacy*, um den eigenen Vermittlungsstil bei der Arbeit mit Schülern und Studenten zu reflektieren. Dies geschieht unter den Gesichtspunkten (1) Inhalt, (2) Kompetenzerwerb, (3) Erwerb von Lerntechnik, (4) persönliche Nutzen von Informationskompetenz, (5) Einfluß auf die Gesellschaft und (6) Bewußtsein für Komplexität.

(1) Inhaltsbezogene Vermittlung stellt darauf ab, daß ein Grundstock an Strategien und eine Grundausswahl an Recherche-Tools beherrscht werden. Abfragbares Wissen soll vermittelt werden.

³⁴ Bruce et al. 2006, S. 2.

(2) Beim Kompetenzerwerb steht die Entwicklung von Fähigkeiten der Lernenden im Zentrum. Es soll ein bestimmtes Kompetenzniveau erreicht werden.

(3) Beim Erwerb von Lerntechnik wird danach gefragt, was dem Lerner hilft, adäquates Wissen aufbauen zu können. Häufig wird dabei als Ansatz eine Fallstudie gewählt.

(4) Der persönliche Nutzen von Informationskompetenz soll Erfahrungswissen werden.

Unter der Fragestellung „Was habe ich davon, informationskompetent zu sein?“ wird eine Aufgabenstellung gewählt, die nur gelöst werden kann, wenn aus verschiedenen Quellen relevante Informationen zusammengetragen werden. Dies geschieht gewöhnlich durch Lernen mit Portfolios.

(5) Im Zentrum des gesellschaftlich orientierten Ansatzes steht die Frage nach gesellschaftlichen Veränderungen und Problemfeldern, die durch Zugang oder Nicht-Zugang zu Informationen, durch technologische Entwicklungen und staatliches Handeln entstehen.

(6) Bewußtsein für Komplexität ist hier eng gekoppelt mit der Ausbildung von Reflexionsfähigkeit: Informationskompetenz soll in ihren vielen Aspekten und Schattierungen wahrgenommen und die verschiedenen Definitionsansätze auf ihre Tauglichkeit geprüft werden.

Abschließend dazu folgt eine tabellarische Übersicht der verschiedenen *frames*.

Frame	Wahrnehmung von IK als	Fokus des Curriculums auf	Lehren als	Lernen als
Content Frame	Wissen über die Informationswelt	IK als Disziplin	Vermittlung von Wissen	Veränderung des Wissens
Competency Frame	Bündel von Kompetenzen und Fähigkeiten	Fähigkeiten	Analyse des benötigten Wissens und der Fähigkeiten	Verfolgung bekannter Wege
Learning to Learn Frame	Lerntechnik	Denken wie ein (IK-) Experte im eigenen Fach	Vereinfachung des kooperativen Lernens	Entwicklung konzeptioneller Strukturen für Denken und Argumentieren
Personal Relevance Frame	Kontextabhängigkeit	Persönlicher Nutzen	Hilfe zum Finden der Motivation	Entdeckung der Relevanz und Bedeutung
Social Impact Frame	Gesellschaftlicher Entwicklungsfaktor	Einfluss auf die Gesellschaft	Herausforderung des Status quo	Einstellung zu sozialen Veränderungen
Relational Frame	Komplex diverser Interaktionen mit Information	Bewusstsein für die wichtigen Arten des Sehens, Erfahrens	Aufzeigen der eigenen Wege und Sichtweisen	Wahrnehmung der Welt mit anderen Augen

Abb. 2 *Six Frames for IL Education* von BRUCE in Modifikation und Übersetzung [RAUCHMANN]³⁵

³⁵ Rauchmann 2009, S.83.

1.4 Definition des Autors

Wie aufgezeigt wurde, sind sehr viele der modernen Lebens- und Arbeitssituationen technikabhängig. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen zählen viele Autoren inzwischen Medien- und Informationskompetenz zu den unerläßlichen Grundvoraussetzungen, um Teilhabe am gesellschaftlichen Leben genießen und den Lebensvollzug überhaupt meistern zu können. Dies erhebt die Medien- und Informationskompetenz in den Rang einer vierten Kulturtechnik.³⁶ Somit liegt eine Analogie auf sprachlichem Gebiet nahe: So wie ein Mensch, der lesen kann, lesekundig und einer, der schreiben kann, schreibkundig ist, so ist einer,

- der einen Informationsbedarf zu erkennen vermag,
 - Fertigkeiten zur Informationsrecherche – vor allem auf digitalem Wege – besitzt,
 - Informationen kritisch zu bewerten im Stande ist,
 - über Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung, auch unter Anwendung digitaler Technik, verfügt
 - und ein Verständnis ökonomischer, rechtlicher, sozialer und ethischer Implikationen bei Informationserstellung, -gewinnung und -weitergabe mitbringt,
- ein *informationskundiger Mensch*.

Dieser Definitionsversuch lehnt sich an die prozeßorientierten Beschreibungen von *information literacy* an; jene „beginnen mit dem Informationsbedarf und enden mit der Verarbeitung der gefundenen Informationen.“³⁷ Darüber hinaus wird ein Einbau der gefundenen Informationen in das eigene Wissens- und Wertesystem gefordert und ein gerüttelt Maß an *computer literacy* erwartet.

Die im Weiteren zu untersuchenden Angebote der öffentlichen Bibliotheken Berlins werden an vorstehender Definition zu messen sein, denn ähnlich wie in der Fachliteratur ist auch im täglichen Sprachgebrauch der Bibliothekarinnen eine große Varianz hinsichtlich der Füllung des Begriffs Informationskompetenz zu beobachten.³⁸

³⁶ Vogelsang 2004, S. 81f.

³⁷ Rauchmann 2009, S.76.

³⁸ So fragte eine der interviewten Bibliothekarinnen nach, welche Seite der Informationskompetenz denn gemeint sei, die aus Emittentensicht (Informationen erstellen und vermitteln) oder die aus Rezipientensicht (Informationen zu nutzen).

Eine Erweiterung des Begriffes bis hin zur Einbeziehung der *„Fähigkeit, die sozialen Netzwerke des Web 2.0 so zu benutzen, um eigene Ideen in Netzwerken zu verbreiten und weiterzuentwickeln“*³⁹ mag berechtigt, in unserem Zusammenhang aber nicht allzu hilfreich sein.

Interessant ist auch die Feststellung INGOLDS, daß im bibliothekarischen Bereich kaum eine Begriffsklärung von „Information“ erfolge, „Information“ reiche von einzelnen Daten bis zu komplexen Wissensbeständen.⁴⁰ Der Wissensbegriff werde dem Informationsbegriff in vielen außerbibliothekarischen Anwendungsbereichen vorgezogen, so daß sich die Frage ergäbe, ob an Stelle von „Informationskompetenz“ nicht besser von „Wissenskompetenz“ gesprochen werden sollte.⁴¹

Dies scheint das Dilemma der Unschärfe des Begriffs Informationskompetenz nur auf eine höhere Stufe zu heben: Wissen wird herkömmlicherweise als etwas sehr Komplexes und als eine Gesamtheit wahrgenommen und kollidiert mit dem Begriff Kompetenz, der wie gezeigt auf einen Teilbereich bezogen wird und eher die Fähigkeit zu etwas Bestimmtem bezeichnet. Daher möge die vom Autor formulierte Definition – auch gerade in ihrer eingrenzenden Begriffsbestimmung und mit starker Betonung des Bezugs zu einem digitalen Kontext – als Grundlage für die zu gebenden Beurteilungen in vorliegender Arbeit dienen.

Das im Folgenden verwendete Wort „Informationskundigkeit“ als Substantivierung des in der Definition geprägten „informationskundig“ ist zwar im Duden nicht aufgeführt, teilt dieses Schicksal aber mit den Begriffen „Lese- und Schreibkundigkeit“. Jene werden jedoch im allgemeinen Sprachgebrauch angewandt.⁴²

Der schwedische – von LIMBERG geprägte – Ausdruck „Informationskunnighet“⁴³ nutzt als Hauptwort den Begriff *kunnighet*, der mit Geschicklichkeit oder Tüchtigkeit zu übersetzten ist.⁴⁴ Genau dies entspricht der Intention in der Definition des Autors: sich als tüchtig und geschickt zu erweisen im Umgang mit zu suchenden und mit einen erreichenden Informationen.

³⁹ Hapke 2007, S.146 (nach Heller).

⁴⁰ Ingold (2011), S.60.

⁴¹ „Für den Trendforscher Matthias Horx beispielsweise stellt Wissenskompetenz die Kompetenz von Menschen dar, `aus verschiedenen Medienkanälen die für sie relevanten Informationen zu ziehen`.“ Ebd.

⁴² So im Deutschen Rechtswörterbuch der Heidelberger Akademie der Wissenschaften unter dem Stichwort Klerk (<http://drw-www.adw.uni-heidelberg.de/drw-cgi/zeige?db=drw&index=lemmata&term=Klerk&darstellung=%DC>, Zugriff am 15.11.2011) oder im Onlinelexikon Woxikon (<http://rechtschreibung.woxikon.de/schreibweise/lese-%20und%20schreibkundigkeit.php>, Zugriff am 15.11.2011), das sich aus nutzergeneriertem Content speist.

⁴³ Limberg (1998), S.60.

⁴⁴ Prismas tyska ordbok. Tysk-svensk/svensk-tysk (2004). Stockholm: Norstedts. , Stichwort *kunnighet*.

2. Vermittlung von Informationskompetenz versus Erwerb von Informationskundigkeit



Abb. 3 Bereiche der Vermittlung von Informationskompetenz [STADLER]⁴⁵

2.1 Vermittlung von Informationskompetenz an öffentlichen Bibliotheken

Da der Anstoß zur Beschäftigung mit *information literacy* von den Hochschul- und Universitätsbibliotheken ausging und erst allmählich auch öffentliche Bibliotheken diese Konzepte übernehmen, überdies die Arbeitskapazität von Bibliothekarinnen in öffentlichen Bibliotheken es nicht zuläßt, daß theoretische Beiträge zur Debatte in großem Maße aus ihren Häusern hervorgehen, wird hier auf die hochschulbibliotheksbezogene Literatur eingegangen und werden die Konzepte auf ihre Umsetzbarkeit an öffentlichen Bibliotheken untersucht. Stellvertretend für die wenig intensive Auseinandersetzung mit Informationskompetenz als Handlungsschwerpunkt in öffentlichen Bibliotheken sei hier der alleinige und einzige Abschnitt – betreffend Bibliothek und Sekundarstufe I – des Grundlagenwerkes „Teaching Library“ von LUX wiedergegeben:

„Im Mittelpunkt der Altersgruppe von 13 bis 15 Jahren steht das thematische Bearbeiten für Referate mit Hilfe von Medien der Bibliothek sowie die Auseinandersetzung mit jugend- und

⁴⁵ Stadler 2010, S.4.

*zeitgemäßen Inhalten in der Literatur. Hier war (sic!) teilweise eine Lücke in früheren Jahren zu beobachten. Seit der PISA-Diskussion gibt es neue Aktivitäten für diese Altersgruppe.“*⁴⁶

Schülern als Zielgruppe bei der Vermittlung von Informationskompetenz widmen sich auch wissenschaftliche Bibliotheken und bibliothekarische Verbünde, so sind z.B. knapp ein Fünftel der Teilnehmer an Schulungsveranstaltungen von bayrischen Hoch- und Universitätsbibliotheken Schüler⁴⁷, so daß es auch schon Überlegungen gibt, ob diese Zielgruppe nicht zuviel der vorhandenen Ressourcen in Anspruch nimmt.⁴⁸ Doch zum einen haben Hochschulbibliotheken nur potentielle Studienanfänger im Blick⁴⁹, damit bleiben die Bedürfnisse von Auszubildenden und Schulabbrechern außen vor. Zum anderen

*„liegt diesen Aktivitäten in der Regel ein sehr eng gefasstes, spezifisch bibliothekarisches Verständnis von Informationskompetenz zugrunde, dass sich häufig auf Bibliotheksführungen, OPAC-Schulungen und klassische Datenbankschulungen beschränkt und die Welt der Online-Informationen außerhalb der Bibliothek nicht berücksichtigt. Das heißt aber auch, dass die Probleme der Schüler(innen) mit dieser Online-Welt im Kontext bibliothekarischer Schulungen nur selten angesprochen werden.“*⁵⁰

Daher wird die Forderung SCHULTKAS nach mindestens einem Mitarbeiter je Bibliothek, der sich auf die pädagogische Arbeit⁵¹ – analog zu der Praxis in Theatern und Museen – spezialisieren kann, verständlich.⁵² Auch wenn man dies kritisch sehen kann, wie es SÜHL-STROHMENGER tut,

*„Wir brauchen eventuell nicht unbedingt spezialisierte Bibliothekspädagogen, sondern Bibliotheken, die sich als attraktive Lernumgebungen darstellen, auch im virtuellen Raum, die das Selbstlernen bzw. das informelle Lernen im weitesten Sinn unterstützen und die ein differenziertes, bedarfsorientiertes Bildungs-/Lehrangebot offerieren[...]“*⁵³,

so ist doch klar, daß von den Bibliotheken zusätzliche edukative Angebote (auch als eduka-

⁴⁶ Lux 2004, S.101.

⁴⁷ Franke, Schüller-Zwierlein 2009a.

⁴⁸ Hämmer, Südekum 2009, S.82.

⁴⁹ vgl. Franke et al. 2007, S.1313.

⁵⁰ Gapski, Tekster 2009, S. 30. FRANKE (2007) vermerkt, daß die Mehrzahl der bayrischen wissenschaftlichen Bibliotheken ausschließlich IK-Veranstaltungen anbieten, bei denen die Schüler zum passiven Zuhören gezwungen sind. Ein eigener PC-Raum für Schülerveranstaltungen wird als überflüssig erachtet. Fernerhin finden kaum Kooperationen mit anderen Bibliotheken statt und nur 15% der Bibliotheken nutzen auch Materialien anderer Bibliotheken.

⁵¹ „Bibliothekspädagogische Arbeit ist sowohl pädagogische als auch bibliothekarische Arbeit. Sie stellt eine Schnittstelle dar. Bibliothekspädagogische Arbeit vermittelt Informationskompetenz, gestaltet Lernarrangements in Bibliotheken, regt Lernprozesse an, entwickelt und bewahrt die Kulturtechniken Lesen und Schreiben, respektiert kulturelle Verschiedenheiten, befördert kulturelle Vielfalt und engagiert sich im Bereich 'lebenslanges Lernen'.“ Thüringenweite AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e. V. 2010, S.115.

⁵² Sühl-Strohmenger 2008, S.21.

⁵³ Ebd, S.22.

tive Services bezeichnet) erwartet werden. Hierbei kann nicht von „zusätzlich“ im eigentlichen Sinne gesprochen werden, denn der Erwerb von Informationskundigkeit durch bibliothekarische Angebote schafft die Grundlagen, die ein Nutzen von (digitalen) Bibliotheksservices überhaupt erst ermöglicht. Es handelt sich daher um eine genuine Aufgabe von Bibliotheken in ihrem Auftrag, Informationen zu sammeln, zu erhalten und zur Nutzung bereitzustellen: Erschließung und Vermittlung des Erschlossenen bilden eine Einheit.⁵⁴

Eine Zusammenarbeit dabei von wissenschaftlichen und öffentlichen Bibliotheken – wie sie u.a. in Thüringen realisiert wird⁵⁵, wäre allerorten zu wünschen. Doch wie sich immer wieder zeigt, sind Angebote von wissenschaftlichen Bibliotheken daraufhin ausgerichtet, daß die Teilnehmer der Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigt werden.

Öffentliche Bibliotheken stehen vor einer vielschichtigeren Aufgabe. Eine erhebliche Varianz im Vorverständnis und im Vorwissen der Teilnehmer bis hin zu Defiziten in der Sprachbeherrschung⁵⁶ und im Sozialverhalten erfordert oftmals eine enorme didaktische Reduktion und ein angepaßtes Lernarrangement.⁵⁷

⁵⁴ „Ein Gradmesser für die Qualität einer Bibliothek ist auch ihr edukatives Programm. Es ist die Frage danach, ob es die Bibliothek versteht, die in ihr gespeicherten Informationen in Wissen umzuwandeln. Wissensvermittlung und das Ermöglichen von Wissenserwerb ist bibliothekspädagogische Arbeit.“ Thüringenweite AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e. V. 2010, S.116.

⁵⁵ Vgl. Schultka 2005, S.62f.

⁵⁶ Damit ist zuerst die Beherrschung der deutschen Sprache gemeint, doch kann das – wie CATTS/LAU es tun – auch auf Fremdsprachen übertragen werden: „Language is also a key factor in access to information. Those who speak English have access to a wider pool of information in most fields of knowledge due to the dominance of English, especially in electronic information data bases.“ Catts, Lau 2008, S.23

⁵⁷ Lernarrangements bestehen aus Lernanlaß, -begleitung, -ort und -stoff. Umlauf 2009, S.30.

2.2 Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken

2.2.1 Die Tradition der Benutzerschulung

“Acquiring library skills is, in our opinion, the first step a person must take in order to become information literate.”⁵⁸

Diese Überzeugung scheint zum Grundgerüst bibliothekarischen Denkens zu gehören. Beinahe ließe sich das Bild einer Kluft konstruieren, das auf der einen Seite die unstrukturierte Welt der Informationen in einer chaotisch anmutenden globalen Vernetzung zeigt und auf der anderen Seite das komplexe, aber durchaus beherrschbare Ordnungssystem in Bibliotheken. Letzteres zu durchschauen sei der Ritterschlag auf dem Weg zur Wissensakkumulation. Weniger polemisch formuliert heißt das, daß Bibliotheks- und Informationskompetenz noch immer, wenn schon nicht als deckungsgleich, so doch als untrennbar gedacht werden. Die Vermittlung von library literacy wird schon als Vermittlung von information literacy fehlverstanden.

Benutzerschulung zeichnet sich durch die Einführung in die Informationsmittel vor Ort aus, ist damit also objektorientiert. Spezifische Recherche-Tools, dabei vor allem der OPAC, und das Angebot hauseigener Findmittel sind dabei die Schwerpunkte. Solches geschieht üblicherweise auf dem Weg der Frontal-Vermittlung: einer Einführung in den Gebrauch der genannten Bibliotheksressourcen unabhängig von einer aktuellen Bedarfssituation auf Seiten der Rezipienten. Dies führt regelmäßig nur zu einer kurzzeitigen Verankerung des Lehrstoffs im Gehirn,⁵⁹ da einzelne Wissenseinheiten vermittelt werden, ohne daß die Möglichkeit besteht, dieses Wissen sofort selbst anzuwenden, zu prüfen und zu üben.⁶⁰

GRAN führt dazu aus, daß Benutzerschulung das Konzept von Informationskompetenz auf zwei Teilbereiche einschränkt: auf Bibliothekskompetenz und auf informationstechnische Aspekte.⁶¹

Informationskompetenz meint aber die Kenntnis und die Verfügbarkeit von Strategien, die Gültigkeit über die Mauern der eine Benutzerschulung durchführenden Bibliothek besitzen.

⁵⁸ Covaru 2010.

⁵⁹ Haeberli 2010, S.15f.

⁶⁰ Gran 2009, S.16.

⁶¹ Ebd., S.15.

RAMBOW verweist auf den Ansatz HOMANNs in seinem DYMIK-Konzept⁶²: Ausgangspunkt sollte demnach immer die Frage sein, welche Informationen gebraucht werden und auf welche Weise diese beschafft werden können. Erst an zweiter Stelle rangiert die Frage, welche der gesuchten Informationen die Bibliothek aus ihrem Bestand heraus zur Verfügung stellen kann. *„Informationskompetenz zu vermitteln bedeutet demzufolge methodische Kompetenzen hinsichtlich der Anforderungen des Informationsprozesses zu vermitteln und dabei von der Aufgaben- bzw. Problemstellung auszugehen.“*⁶³

Zu beobachten ist allerdings oftmals, daß die Angebote der Bibliotheken so konzipiert sind, daß im Vordergrund der Bibliotheksbestand und dessen Nutzung steht.

Resümierend ließe sich sagen, daß Benutzerschulung heute eher der Öffentlichkeitsarbeit zuzurechnen wäre, da es um die Vorstellung des Informations- und Serviceangebotes einer Bibliothek geht.⁶⁴

⁶² DYMIK – Das dynamische Modell der Informationskompetenz. Online verfügbar unter http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/DAM/documents/Das%20Dynamische%20Model_141.pdf, zuletzt geprüft am 14.05.2011

⁶³ Rambow 2006, S.23. Und weiter schreibt sie auf Seite 90: *„Der Ausgangspunkt ist somit ein konkretes Problem und nicht ein konkretes Medienangebot. Diese Sichtweise entspricht der im Begriff „Informationskompetenz“ enthaltenen problemorientierten/handlungsorientierten Perspektive und führt zu einer Sicht auf die Funktionen einer Bibliothek, die diese Funktionen als handlungsorientierte Funktionen beschreibt.“*

⁶⁴ Ebd., S.21.

2.2.2 Die Idee der *teaching library*

„Ansatzpunkt eines veränderten Angebotskonzeptes ist das strategische Ziel der Bibliothek. Dieses besteht in der Entwicklung von Handlungskompetenzen, basierend auf der grundlegenden methodischen Fähigkeit, etwas aufgabenbezogen und Erfolg versprechend auswählen, einordnen und beurteilen zu können. Der Nutzen besteht darin, ein Fundament für ein lebenslanges eigenständiges Erarbeiten neuer Fähigkeiten zu schaffen.“⁶⁵

Grundidee für die Entwicklung von Schulungsangeboten im Rahmen einer *teaching library* ist die Erkenntnis, daß Bibliotheken auf Grund ihrer Erfahrung mit Information und ihres Reservoirs an Informationsquellen in der Lage sind, in der Dozentenrolle Nutzern zu ermöglichen, bei ihnen Qualifikationen für akkurates wissenschaftliches Arbeiten und damit für ein erfolgreiches Studium zu erwerben.

Schulungsangebote lassen sich unter drei Aspekten betrachten: der fachlichen Ausrichtung (Deutsch, Englisch etc.), dem Niveau (Orientierung, Grundlagen, Aufbau oder Vertiefung) und der inhaltlichen Ausrichtung (Bibliotheksbenutzung, Kataloge und Fachdatenbanken, Internetsuche usw.).⁶⁶

		Fachliche Relevanz	
		fachübergreifend	fachbezogen
Niveau	Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> – Bibliotheksbenutzung (Aufstellungssystematik, Benutzerkonto etc.) – Literatursuche im Bibliothekskatalog – Formale Suchtechniken (Suchmodi, Operatoren, Trunkierung etc.) – Zielgerichtete Internetrecherche, Suchmaschinen 	<ul style="list-style-type: none"> – Bearbeitung von Literaturlisten (Primär- und Sekundärliteratur, Publikationsformen etc.) – Umgang mit den einschlägigen bibliographischen Fachdatenbanken – Kenntnis fachlich relevanter Volltextdatenbanken
	Aufbau	<ul style="list-style-type: none"> – Inhaltliche Suchstrategien (Thesauri, thematische Felder, Schlagwörter etc.) – Literaturbeschaffung (Fernleihe, DigiBib etc.) – Benutzung eines Literaturverwaltungsprogramms 	<ul style="list-style-type: none"> – E-Journals in der Elektronischen Zeitschriftenbibliothek – Umgang mit E-Books – Fachinformationen im Internet (Wörterbücher, Portale, Virtuelle Fachbibliotheken etc.)
	Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> – Social Software (Weblogs, Wikis, Collaborative Tagging) – Elektronisches Publizieren – Plagiarismus 	<ul style="list-style-type: none"> – Differenzierung nach individuellem Informationsbedarf (Examensarbeit, Recherche für eine Doktorarbeit etc.)

Abb.4 Mögliche Inhalte bibliothekarischer Schulungsveranstaltungen [HÜTTE]⁶⁷

Der Weg der Wahl ist bei fast allen Bibliotheken ein Konzept der modularisierten Vermittlung⁶⁸, stellvertretend sei hier das Schulungskonzept baden-württembergischer wissenschaft-

⁶⁵ Rambow 2006, S.90

⁶⁶ Hütte et al. 2009, S.149.

⁶⁷ Hütte et al. 2009, S.147.

⁶⁸ „Modularisierung, d.h. Veranstaltungen, die hinsichtlich des inhaltlichen Niveaus aufeinander aufbauen, und Zielgruppenorientierung sind dabei Eckpunkte eines individuellen Informationskompetenz-Konzeptes, die sich auch in der Didaktik niederschlagen.“ Ebd., S.150.

licher Bibliotheken für Gymnasien, basierend auf deren häufigsten Wünschen, wiedergegeben:

- Modul 1: **Bibliothek** - Einführung in die Informationsangebote und Räume einer Bibliothek mit kurzer Katalogvorstellung (mind. 60 Min)⁶⁹
- Modul 2: **Katalog** - Rechercheworkshop zur Nutzung des Online-Bibliothekskatalogs (mind. 90 Min)
- Modul 3: **Internet** - Rechercheworkshop zur Nutzung und Bewertung von Internet-Informationsangeboten (ca. 120 Min).⁷⁰

Sollte das Angebot der Hochschulbibliotheken für Gymnasien nur als Einzelveranstaltung mit integrierter Führung angeboten werden, so sind in der Regel folgende Kernbestandteile zu finden:

- *Recherche im Bibliothekskatalog,*
 - *Recherche in Datenbanken,*
 - *Unterschied Katalog – Datenbank,*
 - *Recherche nach Zeitungsartikeln,*
 - *Recherche in elektronischen und gedruckten Zeitschriften.*
- Außerdem sollen die Schüler die Räumlichkeiten der Bibliothek kennen lernen (z. B. Lesesäle, Arbeitsplätze, Leihstelle). Grundkenntnisse zur Medienaufstellung und Klassifikation sind im Konzept enthalten, um das Zurechtfinden in der Bibliothek zu erleichtern.⁷¹*

Erstaunlicherweise sind die inhaltlichen Schwerpunkte (einmal abgesehen von Angeboten, die sich mit der Internetnutzung befassen) zwischen Benutzerschulungen und Kursen zur Vermittlung von Informationskompetenz deckungsgleich. Dies entspricht den Beobachtungen von LUX, die anmerkt, daß sich Bibliotheken damit in ihrem Wirken auf kurz- und mittelfristige Lernziele begrenzen.⁷²

Der Unterschied zur Benutzerschulung liegt in der Herangehensweise. Der Fokus richtet sich nun auf den Lerner, dessen entwicklungsspezifische Bedingungen seien zu berücksichtigen und an dessen Vorwissen sei anzuknüpfen.⁷³ Aktivierende Lehrmethoden sowie ein Praxisbezug der Lehraufgaben werden gefordert. Lernen solle in Gruppen als auch individuell

⁶⁹ In Würzburg z.B. erfolgt dies dergestalt, daß „ die Bibliothekseinführung die Teilnehmer ein typisches Szenario einer Bibliotheksbenutzung aktiv mitverfolgen (lässt).“ Franke 2001, S.1607.

⁷⁰ Homann 2008a, S.2.

⁷¹ Hier wird das Konzept der UB Würzburg exemplarisch zitiert, zu finden in Hämmer, Südekum 2009, S.79. Deckungsgleich auch das Konzept an der Münchner Stadtbibliothek, siehe Barz 2009, S.92.

⁷² Lux 2004, S.38.

⁷³ Ebd., S.44.

möglich sein.⁷⁴ „Deutlich bessere Schulungsergebnisse werden erzielt, wenn die Teilnehmer voneinander und miteinander lernen, indem sie sich den Lernstoff selbst erarbeiten anstatt ihn vorgesetzt zu bekommen.“⁷⁵ Lernerfolgsmessung ist möglich durch einen Test oder durch Präsentationen.⁷⁶

Das Grundverständnis von Benutzerschulung und *teaching library* ist dennoch gleich: Informationskompetenz wird verstanden als eine Reihe von meßbaren Fähigkeiten, die aufeinander aufbauend schrittweise zu erlernen sind und von einem Informationsexperten vorgegeben werden.⁷⁷

Die Prämisse dabei, daß von Lernenden in Situationen mit Informationsbedarf eine analytische Vorgehensweise mit der Schrittfolge Erkennen-Entwickeln-Anwenden praktiziert wird, entspricht dabei in keiner Weise dem tatsächlichen Agieren. In solchen Situationen erfolgt der Suchvorgang nicht linear geordnet, sondern kumulativ, im Schneeballsystem.⁷⁸

Überdies wird der Informationsbedarf von Jugendlichen oftmals nicht dadurch gestillt, daß eine Recherche nach dem Thema durchgeführt wird, sondern der Bedarf wird in Foren oder sozialen Netzwerken artikuliert, in der Hoffnung, daß ein Freund oder ein anonymers Hilfsbereiter Antworten gibt. Kriterien für die Informationsauswahl sind Kürze und Aktualität der Information sowie der Bekanntheitsgrad der Quelle oder eine Empfehlung durch Freunde.⁷⁹

⁷⁴ Ebd., S.46.

⁷⁵ Franke 2001, S.1609.

⁷⁶ Lux 2004, S.50.

⁷⁷ Gran 2009, S.46.

⁷⁸ Nilges, Matalla 2010, S.6.

⁷⁹ Ebd., S.8.

2.2.3 Die *learning library*

Der etwas unglücklich anmutende Slogan von der *learning library* – geht es doch nicht um eine Bibliothek, die lernt, sondern um eine, die Lernen ermöglicht und initiiert – soll das unterschiedliche Vorgehen im didaktischen Bereich zur *teaching library* herausstreichen.

HAPKE merkt dazu an, daß einer Bibliothek die beratende Rolle besser zu Gesicht steht als die der lehrenden Rolle.⁸⁰ Orientiert wird auf die Schaffung einer Lernsituation, in der eine authentische, der Lebenswelt der Lerner entnommene Fragestellung aufgeworfen wird, zu deren Beantwortung ein kreativer Prozeß durchlaufen werden muß, um zu einer Lösung zu kommen.⁸¹ Dabei steht der Lernprozeß, nicht das Lernergebnis im Vordergrund.

Wie auch schon Grundideen im Konzept der *teaching library* beziehen sich die Grundannahmen, wie Lernen funktioniert, auf einen konstruktivistischen Ansatz. Da diese Annahmen sämtliche zu kreierende Lehrangebote beeinflussen, folgt ein Exkurs in die Gedankenwelt des Konstruktivismus.

⁸⁰ Hapke 2008, S.54.

⁸¹ "Courses structured in such a way create student-centered learning environments where inquiry is the norm, problem solving becomes the focus, and thinking critically is part of the process." The Association of College and Research Libraries 2000, S.4f.

2.2.4 Exkurs 1

2.2.4.1 Der Konstruktivistische Ansatz im Lehren

„Die Prämissen eines konstruktivistischen Menschenbildes Autonomie/Koevolution (Selbstorganisation des Systems im sozialen Kontext) und Partizipation/Selbstverantwortung (Lehrer/innen und Schüler/innen nehmen aktiv teil an der gemeinsamen Konstruktion ihrer Lernwelten, für die sie wiederum (rekursiv) gemeinsam die Verantwortung tragen) bilden die Eckpfeiler eines (Lebens-/Lern-)Raumes, indem Schüler/innen und Lehrer/innen vielfältige Beziehungen konstruieren und den Lern-Lehr-Prozess als Dialog gestalten.“⁸²

Im Unterschied zu einem behavioristisch begründeten Unterricht, bei dem die Konzentration auf einer gewünschten Antwort, einem gewünschtem Ergebnis liegt, versucht konstruktivistisch begründeter Unterricht, das permanente Ausprobieren eigener Ideen und Lösungsansätze der Lernenden zu befördern, ihnen zu ermöglichen, eigene Modelle des Verstehens zu konstruieren und diese dann – durch erneutes ausprobierendes Handeln – auf ihre Validität zu prüfen.

Dem liegt die Vorstellung zugrunde, daß Wissen nicht Repräsentation einer (objektiven äußeren) Realität, sondern ein mögliches Verhalten in einer Welt, die man nicht genau beschreiben kann, darstellt. Ein Handlungs- und Verhaltensrepertoire, welches erfolgreiches Agieren bei der Lösung einer Problemstellung ermöglicht, wäre demnach Definitionsinhalt des Begriffes „Wissen“. Somit ergibt sich die Forderung nach einer „Ermöglichungsdidaktik“ (ARNOLD/SCHÜSSLER, 1999)⁸³, die dem gerecht wird, daß Wissen von jedem Individuum stückweise, in einer je eigenen Reihenfolge des Wissenserwerbs und einer persönlich determinierten Strukturierung konstruiert wird.

„Konstruktivistisch gesehen ist Lernen - genauso wie Lehren - prinzipiell selbst organisiert. Wir können uns nur unsere eigenen Gedanken machen, wir können nur selber entscheiden, was für uns sinnvoll und relevant ist[...]lernen können wir nur selber im Rahmen unserer kognitiven und affektiven Strukturen.“⁸⁴

Wissenserwerb im Sinne der Wissenspsychologie⁸⁵ ist immer an einen Handlungskontext gebunden – dies impliziert auch die Gebundenheit an die Affektlage des Einzelnen – und ist

⁸² Voß 2005b, S.46.

⁸³ Arnold, R./Schüssler, I. (1999): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt.

⁸⁴ Siebert 2005, S. 226.

⁸⁵ Vgl. Meixner 2005.

zugleich abhängig vom Vorwissen sowie der anthropologisch begründeten Wahrnehmungsfähigkeit des Individuums und damit der aktuellen Wahrnehmung. *„Wissen erwächst aus Problemlösungssituationen und führt zu routinierten Lösungsstrategien [...]“*⁸⁶

„Routiniert“ bedeutet in diesem Zusammenhang, daß durch oftmalige Wiederholung eigenen Handelns, der daraus resultierenden Wahrnehmung und der Rückkopplung zum eigenen Handeln über die durch die Wahrnehmung hervorgerufene Erwartung eine Versprachlichung stattfinden kann, die die Grundlage für Abstraktionen darstellt. VON AUFSCHNAITER/VON AUFSCHNAITER, denen hier gefolgt wird, betonen die enge Verknüpfung von Denken, Sprechen und Handeln im Prozeß des Lernens.

*„Wir sind [...] zu der Überzeugung gelangt, dass für jedes Individuum unabhängig vom Alter kognitive Entwicklung in jedem Inhaltsbereich beim konkreten Tun `starten` muss und dass das Erreichen höherer Niveaus des konzeptualisierenden Denkens nur auf der Grundlage sehr umfangreicher Erfahrungen und dabei entstehender flexibler und schneller Routinen des Handelns, Wahrnehmens und Denkens (Sprechens) gelingen kann.“*⁸⁷

Lernen findet statt, wenn

- bisher nicht thematisierte Elemente entdeckt werden,
- vom Erstmaligen – durch Übung – zur Routinebildung übergegangen wird,
- von Einzelementen zur Kombination von Elementen übergegangen wird.

Lernen läßt sich somit auch als Veränderung von Handlungsmöglichkeiten durch selbst organisiertes Handeln beschreiben. Beim konstruktivistischen Ansatz hat oberste Priorität, den Lerner selbst die Lösung eines Problems finden zu lassen, ihn allenfalls in eine gewisse Richtung orientierend zu lenken.

*„Wenn man den Schüler aber in eine Situation führen kann, in der es möglich und vielleicht sogar wahrscheinlich ist, dass er gewisse Gedankenverbindungen machen wird, dann macht er vielleicht die richtigen. Und wenn er die richtigen gemacht hat, dann sieht der Schüler selbst erstens, dass er oder sie das selber gemacht hat, dass das also eine eigene Produktion war, und zweitens, dass es funktioniert hat. Dadurch lässt sich die Motivation aufbauen, neue Probleme anzugehen - und nicht dadurch, dass man erklärt, wie es gemacht werden soll.“*⁸⁸

Der Lerner soll in eine lebensnahe Handlungssituation geführt werden, in der durch Erfahrungslernen ein Wissensaufbau die Folge ist. Dies bewirkt eine Umdefinition des „Lehrenden“ von seiner traditionellen Ausformung als Dozierender, der in Form von linearer Steuerung Lernen bewirken und Wissen transformieren soll, zu einem „Lernbegleiter“. Hier sei

⁸⁶ Meixner 2005, S. 190.

⁸⁷ von Aufschnaiter, von Aufschnaiter 2005, S. 243.

⁸⁸ Voß 2005, S.34.

noch einmal daran erinnert, daß *"Lernen [...] ein Prozess der Weiterentwicklung neuronaler Strukturen [ist], die Wissen (situativ) hervorbringen."*⁸⁹ Lernen in seinem primären Sinn läßt sich also nicht beeinflussen oder voraussagen. Beobachten lassen sich die durch erfolgtes Lernen veränderten Sprach- und Handlungsmuster. Lernbegleitung umfaßt somit das Schaffen von Lernumgebungen, die ein erfolgreiches Lernen induzieren, und eine entsprechende didaktische Aufbereitung des Lernangebotes. Lernbegleitung meint ferner den Wechsel von einer wissensvermittelnden Lehre hin zu einer Unterstützung des selbst gesteuerten Lernens.⁹⁰

2.2.4.2 Die Rolle des Lehrenden

Lernerfolg ist bedingt durch dreierlei. Zuerst sei die intrinsische Motivation des Lernenden, der ein Lernangebot hinsichtlich der Neuigkeit, der Relevanz und der Anschlußfähigkeit an bisher aufgebaute Wissensstrukturen prüft, genannt. Als zweites gilt es, Lernprozesse in Problemstellungen einzubetten, die reale Situationen widerspiegeln und aus der Lebenswelt der Lerner entnommen sind. Nicht zuletzt sei darauf verwiesen, daß in der Person des Lehrenden, in seiner Fähigkeit zu Empathie und dem Aufbau eines vertrauensvollen Kontaktes zu den Lernern eine nicht zu unterschätzende Quelle des Erfolgs oder Mißerfolgs liegen kann.⁹¹

*„Die moderne Gedächtnisforschung zeigt, dass bei jedem Inhalt, der als solcher gelernt wird, auch mitgelernt wird, wer diesen Inhalt vermittelt (Quellengedächtnis) und wann und wo das Lernen (Orts- und Zeitgedächtnis) stattfindet. Dieser Kontext ist mitentscheidend für den Lernerfolg und wird zusammen mit dem Wissensinhalt abgespeichert.“*⁹²

SIEBERT macht darauf aufmerksam, daß Lehrende wandelnde „Ressourcen“ für relevantes und interessantes Wissen sind, von ihnen kommen Wissensangebote.⁹³

Im Rahmen einer individuellen Lernbegleitung bestimmt der Lerner Art, Umfang, Dauer und Zeitpunkt des Lernens. Vom Lehrenden wird erwartet, daß er beim gemeinsamen Organisieren der Lernwege Angebote entwickelt, die eine hohe Wahrscheinlichkeit des „Passens“ auf die Lerngruppe aufweisen.⁹⁴ Ihm fällt zu, Strukturierungshilfen zu geben sowie Zeit- und Rahmenbedingungen zu setzen, er ist aufgefordert, zu fordern und zu fördern, zu

⁸⁹ von Aufschnaiter, von Aufschnaiter 2005, S.243.

⁹⁰ Vgl. Siebert 2005.

⁹¹ Ebd., S.228.

⁹² Roth, G.: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT 3/2003, S.27, zitiert nach Siebert 2005, S.228.

⁹³ Ebd., S.229.

⁹⁴ Vgl. Voß 2005b, dem hier gefolgt wird.

verstören und zu irritieren. Das Erzeugen von Perturbationen, also Verstörungen, die in kognitive Konflikte und Irritationen münden, sei primäre Aufgabe des (konstruktivistisch vorgehenden) Lehrenden, referiert Voss. Dies soll einen Perspektivenwechsel beim Lerner bewirken, der zu einem forschenden und entdeckendem Lernen führt.

Der Lehrende als Lernförderer versteht sich als *primus inter pares*. Im Rahmen der Kontextsteuerung obliegt dem Lehrenden, eine entwicklungsfördernde Lernatmosphäre mit entsprechenden Umgangsformen und Regeln zu kreieren, Verantwortung für Zustand und Ausstattung der Räume zum Zwecke der Lernförderung zu übernehmen und sich an der (Mit-)Gestaltung vielfältiger Lernarrangements zu beteiligen.

2.2.4.3 Didaktische Konsequenzen

„Oftmals werden Schüler/innen gerade im Alter der Pubertät als träge, eher lethargisch und uninteressiert beschrieben. Sie fühlen sich von den gebotenen Themen oft weder angesprochen noch eingebunden. Ganz anders verhalten sie sich in der Pause oder am Nachmittag in ihren eigenen Interessensfeldern[...]. Fragefelder, die den persönlichen Bereich berühren und gleichzeitig das Interesse an der derzeitigen Ausprägung des Seins des Kindes oder Jugendlichen signalisieren, bieten sich hier an.“⁹⁵

Zentral steht die *Handlungserfahrung*, die in ihrer Folge eine Wahrnehmungsschärfung bewirkt. Um diese Erfahrungen machen zu können, bedarf es des Eröffnens von Handlungsangeboten. *„Aus unserer Sicht ist für die Strukturierung von Unterricht zentral, dass Handlungsangebote immer zuerst kommen.“⁹⁶* Das Handeln des Lehrenden sollte sich im Vormachen erschöpfen, nicht im Beschreiben oder Erklären, konzeptuelle Erläuterungen sollten nur auf Anfrage gegeben werden. Solche werden zumeist dann eingefordert, *nachdem* die Lernenden *eigene* Erklärungsversuche angestellt haben.⁹⁷ Wie schon weiter oben ausgeführt, muß sich Unterricht auf Inhalte beziehen, bei denen Schüler schon außerunterrichtlich Erfahrungen haben sammeln können.

„Immer dann und nur dann, wenn Unterricht sich auf Inhaltliches bezieht, zu dem Schüler/innen, gleich welchen Alters, umfangreiche Erfahrungen außerhalb des Unterrichts bereits gemacht haben, und die Lernangebote sich direkt darauf beziehen, besteht die Chance, dass konzeptuelles Wissen in diesem Inhaltsbereich von den Schülern verstanden und `erworben` werden kann.“⁹⁸

⁹⁵ Girg 2005, S.69.

⁹⁶ von Aufschnaiter, von Aufschnaiter 2005, S.246.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Ebd.

Unterricht soll die Handlungskompetenz und damit den Erwerb prozeduralen Wissens fördern. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem kooperativen Lernen: *„Kooperativität führt dazu, dass Lerner ihre Problemlösungen bzw. situationsspezifischen Wirklichkeitsentwürfe gemeinsam entwickeln, vergleichen und erproben.“*⁹⁹ SEMBILL/SEIFRIED machen darauf aufmerksam, daß kooperatives Lernen nur gelingen kann, wenn drei Grundbedingungen erfüllt sind:

*„(1) Spielraum für Entscheidungen, (2) wechselseitige Verantwortung für das Lernen der Gruppenmitglieder und (3) individuelle Verantwortlichkeit für die Gruppenleistung.“*¹⁰⁰

Das Handeln des Lehrenden sollte darauf gerichtet sein, Lernprozesse indirekt zu steuern. Nach HOLZ¹⁰¹ geschieht dies durch Anleitung zur Selbstbeschreibung (im Hinblick auf die Machbarkeit gestellter Aufgaben) und zur Selbstbeobachtung (der *observer*-Funktion), fernerhin auch im Herausarbeiten von Unterschieden in den angewandten Lösungsstrategien und in der Prozeß- und Fehleranalyse. Diese Steuerung soll durch offene Fragen erfolgen. *„Die Kontrolle (über ihr Vorgehen etc., Anm. d. Verf.) im Mikrobereich (z.B. in der Gruppe, Anm. d. Verf.) haben die Schüler/innen.“*¹⁰²

⁹⁹ Meixner 2005, S.190.

¹⁰⁰ Sembill, Seifried 2006, S.95.

¹⁰¹ Holz 2005.

¹⁰² Holz 2005, S.130.

2.2.5 Die Umsetzung der *learning library*

Die beschriebenen Grundlegungen bedürfen ihrer Umsetzung in der Praxis. Wichtigster Punkt dabei ist das zur Verfügung stehende Zeitbudget. Während FRANKE vor zehn Jahren noch eine Minstdauer von zwei Stunden für die Veranstaltungen forderte¹⁰³, sind Angebote von SCHNEIDER prinzipiell mindestens Halbtags-Veranstaltungen, seltener auch Ganztags-Angebote.¹⁰⁴

Überdies – und das ist der zweite wichtige Punkt – erfolgt prinzipiell keine Bibliothekseinführung. Denn noch immer ist zu beobachten, daß IK-Veranstaltungen „ganz überwiegend Vorträge oder Präsentationen“¹⁰⁵ darstellen. Dies steht den aus konstruktivistischer Sicht geforderten Handlungserfahrungen diametral entgegen.¹⁰⁶ Es darf noch einmal daran erinnert werden, daß das Ziel von IK-Veranstaltungen in der Erlangung von Fertigkeiten im Umgang mit Information liegt.¹⁰⁷ Und Fertigkeiten können nun einmal nur durch *Handeln* erworben werden.

Ein dritter Punkt scheint wichtig – verschiedentlich wird über die Teilnehmerzahl berichtet. FRANKE und SCHNEIDER sprechen von höchstens 20 Teilnehmern, bei größeren Gruppen werden Teilungen vorgenommen.¹⁰⁸ Die Empfehlungen aus Baden-Württemberg für IK-Veranstaltungen mit Gymnasien sehen sogar nur 15 Teilnehmer vor.¹⁰⁹ Da Schulklassen gewöhnlich über eine größere Klassenstärke verfügen, oftmals aber nur eine bibliothekarische Fachkraft für Veranstaltungen zur Verfügung steht, ist hier eine Diskrepanz unübersehbar.¹¹⁰

Daß der Weg zu einer echten *teaching library* noch weit ist, belegt FRANKE, der von den bayrischen Hochschul- und Universitätsbibliotheken berichtet, daß die didaktischen Lehrformen in den letzten Jahren nahezu unverändert geblieben sind.

¹⁰³ Franke 2001, S.1600. Selbst diese Zeitvorgabe wird sehr häufig unterschritten (s. Fußnote 113).

¹⁰⁴ Schneider 2007a, S.83.

¹⁰⁵ Sühl-Strohmenger 2010, S.14. Unter IK-Veranstaltungen werden im Folgenden bibliothekarische Angebote zusammengefaßt, deren Ziel es ist, Informationskompetenz zu erwerben und zu erweitern.

¹⁰⁶ „Die (...) zu beobachtende steigende Hochschätzung frontaler Lehrverfahren hat einerseits vermutlich damit zu tun, dass sie eine nach wie vor rationelle Vermittlungsform bei Großgruppen bietet, könnte andererseits auch damit zusammenhängen, dass moderne Präsentationsmethoden mit multimedialer Unterstützung sie wieder attraktiver machen.“
Lux 2004, S.148 Fußnote 382.

¹⁰⁷ Dannenberg, Haase 2008, S.112.

¹⁰⁸ Franke 2001, S.1600. Schneider 2007a, S.83.

¹⁰⁹ Homann 2008a

¹¹⁰ Komfortabel wird es dann, wenn, wie in Würzburg, zwei Diplombibliothekarinnen für 20-25 Teilnehmer zur Verfügung stehen. Hämmer, Südekum 2009, S.78.

Der Anteil der Bibliothekskurse mit praktischen Übungen liege bei nur etwas über 50 Prozent; über 80 Prozent der Veranstaltungen sind geprägt von einer Präsentation, einem Vortrag oder einer Vorlesung.¹¹¹

Wenn hier noch das Lehrgespräch hinzugefügt wird, so kann verallgemeinernd davon gesprochen werden, daß rezeptive Lehrmethoden die Vermittlung beherrschen. Dies speist sich aus der begrenzten Sicht auf das, was während eines Lernprozesses möglich und erstrebenswert ist. Aktivierende Methoden, wie Einzel-, Gruppen- und Plenumsarbeit erweitern die Methodenkompetenz und fördern die Sozialkompetenz der Teilnehmer. Wenn sich Bibliothek als ernstzunehmender Akteur im Bildungsbereich profilieren möchte, ist es unerlässlich, auch derartige Kompetenzzuwächse bei den Teilnehmern anzustreben.

Weit verbreitet in Bibliothekskreisen ist der Verweis auf das „Sandwichsystem“¹¹², das selten kritisch hinterfragt wird.¹¹³ In seinem Grundverständnis geht es nicht über behavioristische Vorstellungen hinaus. Es wird etwas vorgeführt, wie es „richtig“ zu sein hat, dann wird ein Nachmachen gefordert, zum Schluß wird das Nachgemachte noch einmal vorgeführt (deduktive Variante). Bei der induktiven Variante wird der letzte Punkt weggelassen, dafür eine Phase der Aktivierung von Vorwissen vorangestellt. Doch immer steht die Vorführung des „richtigen“ Lösungsweges zentral.

Auch die *cephalonian method* – beschrieben von HÄMMER¹¹⁴ und angewandt in Würzburg – ist eine fatale Begrenzung des Tuns der Teilnehmer auf das Geben von (sogar noch vorgefertigten) Stichworten.

Nimmt man jedoch das Gedankengerüst der *learning library* ernst, führt das zur Form des problembasierten Lernens: eine authentische Problemstellung, die sich durch Komplexität und Interdisziplinarität auszeichnet, bildet den Rahmen des Unterrichtsauftrags.¹¹⁵

¹¹¹ Franke, Schüller-Zwierlein 2009a, S.105.

¹¹² „Diese Methode, bei der eine Instruktions- und eine Präsentations-/Diskussionsphase eine Phase aktiver Erprobung `einrahmen`, wird auch als `Sandwichprinzip` bezeichnet.“ Hütte et al. 2009, S.15.

¹¹³ Ausnahmen hiervon sind Gran 2009, S.47 und Rockenbach 2007.

¹¹⁴ Fragekarten zu bibliotheksnutzungsrelevanten Fragen werden an die Schüler verteilt. Diese dürfen dann „ihre“ Frage vorlesen. Geantwortet wird mit Unterstützung einer vorbereiteten PowerPoint-Präsentation. Hämmer, Südekum 2009, S.79.

¹¹⁵ „Die Zielsetzungen der beiden Kursmodelle unterscheiden sich wesentlich. Geht man bei dem ursprünglichen Modell davon aus, für die jeweilige Zielgruppe eine festzulegende Menge an informationsrelevanten Fakten innerhalb der 90 Kursminuten zu vermitteln, so sieht das neue Modell nach PBL (problembasiertes Lernen) keine Faktenvermittlung als Ziel, sondern das (dauerhafte) Verändern des Rechercheverhaltens in Bibliotheken und die Provokation von Neugier und Zweifel als Voraussetzung für selbstbestimmtes, eigenverantwortliches, teamfähiges und kommunikatives Lernen.“ Rockenbach 2007, S.261.

Dieser kann in Form von Rollen- oder Planspielen umgesetzt werden. Bewährt haben sich auch Fallstudien.¹¹⁶

Nach dem Analysieren der Falldarstellung¹¹⁷ und der Ausgangssituation wird das Vorwissen dazu aktiviert und eine Hypothese erstellt bzw. ein Ziel bestimmt. Sodann müssen eigenständig Strategien entwickelt und verfolgt werden und das Ergebnis mit der Hypothese abgeglichen werden. Dabei ist der Lernprozeß selbst schon der Hauptzweck dieses Vorgehens. Eine Präsentation der Ergebnisse kann sich anschließen.

Eine andere Methode zur Ergebnissicherung ist das Führen von Lerntagebüchern oder das Erstellen von Portfolios. Dies führt den Lernenden ihr Lernvorgehen vor Augen und ermöglicht Selbstreflexion. Portfolios sind auch – entsprechende technische Infrastruktur vorausgesetzt – in Form von E-Portfolios führbar. Das eröffnet die Möglichkeit kollaborativer Zusammenarbeit in einer Art, die den Jugendlichen aus ihren Aufenthalten in sozialen Netzwerken vertraut ist. Für die Bibliothekarinnen sind E-Portfolios ein gutes Mittel, um Lernprozesse beurteilen und Feedback geben zu können.¹¹⁸ Sicherlich einfacher umsetzbar ist das Anfertigenlassen von Rechercheprotokollen, anhand derer Lernfortschritte oder verbreitete Vorgehensweisen herausgefunden werden können.

¹¹⁶ Empfehlenswert ist dazu Weber-Wulff et al. 2009. Hier werden u.a. Konflikte aus den Bereichen Datenschutz und geistiges Eigentum in Fallbeispielen dargestellt, die auch die Welt der Schüler berühren. Es ist intendiert, daß diese Beispiele in eigenen Lehrveranstaltungen genutzt werden können.

¹¹⁷ In einem Vergleich zwischen objektivistisch und konstruktivistisch gestalteten Lernumgebungen schreibt SMITH MACKLIN über letztere: *“In this course, each of the narratives described a controversial issue or some dilemma. Second, the problems were authentic and designed to give students skills they would actually use in real life.”* Smith Macklin 2003, S.497.

¹¹⁸ *“WebCT allowed students to keep their work in an electronic portfolio so that the individual group members, the professors, and the librarians could access information, monitor progress, and provide feedback. This interaction fully engaged participants and provided librarians with an unique way to evaluate their overall impact on the course.”* Ebd., S.499.

2.3 Abschlußbemerkung

Das Schlagwort von der Informationskompetenz, die es zu vermitteln gelte, verschafft den Bibliotheken ein festes Standbein im Bildungssektor; es beschreibt einen Arbeitszweig, der sich aus dem Wandel der Anforderungen an Lernende und lernunterstützende Institutionen entwickelt hat. Es ermöglicht den Bibliotheken einen Wandel im Selbstverständnis und in der Fremdwahrnehmung – von einer Anstalt mit Bewahr- und Vorhaltefunktion hin zu einem Unternehmen mit aktiver (Aus-)Bildungsrolle.¹¹⁹ Das Auftreten als Akteur im Rahmen der Bildungsinstitutionen erhöht die Legitimität für die Forderung nach einer entsprechenden finanziellen Ausstattung.

Obwohl auch in öffentlichen Bibliotheken eigene Angebote in den Bereich der Informationskompetenz fallen, sind in diesem Sektor die wichtigeren Schlagworte Lese- und Medienkompetenz. Jene treffen auf ein allgemeines Verständnis der *stakeholder* und Unterhaltsträger, sind im schulischen Bereich als Grundvoraussetzungen für Teilhabe an Bildung und Partizipation am politischen Leben anerkannt und entsprechen den Kompetenzen, die einer öffentlichen Bibliothek im Allgemeinen zuerkannt werden.

Jedoch sollte dabei nicht aus den Augen verloren werden, daß gerade auch Schulabgänger, die kein Studium aufnehmen und damit nicht zum potentiellen Interessentenkreis wissenschaftlicher Bibliotheken zählen, eines stabilen Fundaments an Informationskundigkeit bedürfen, um in Ausbildung, Beruf und Freizeit den Anforderungen des lebenslangen Lernens gewachsen zu sein. Dieses Fundament zu errichten, ist eine genuine Aufgabe öffentlicher Bibliotheken in enger Kooperation mit den Schulen. *„Dabei gehört es auch zur Aufgabe der Bibliothek, ein öffentliches Tor zur digitalen Information zu sein, das dem Nutzer den Weg zu korrekter und verlässlicher Information aufzeigt.“*¹²⁰ Damit dieses Tor durchschritten werden kann, bedarf es größerer Anstrengungen öffentlicher Bibliotheken, sich selbst der digitalen Welt zu öffnen und sodann dem Nutzer zu Füßen zu legen.

¹¹⁹ Bibliotheken können jedem „dabei (...) helfen, seinen eigenen Lern- und damit auch Informationsstil zu entwickeln.“ Hapke 2008, S.42.

¹²⁰ Aus den IFLA-Richtlinien für öffentliche Bibliotheken, zitiert nach Lux 2004, S.81.

3. Die Angebote der Berliner Öffentlichen Bibliotheken

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen einer Befragung wurden die Angebote der öffentlichen Bibliotheken Berlins zum Erwerb von Informationskundigkeit für Schüler der Sekundarstufen I und II in Augenschein genommen.

Befragt wurde jeweils die mit diesem Aufgabenbereich betraute Koordinatorin im jeweiligen Stadtbezirk.

Berlin besitzt zwölf Stadtbezirke. Da die Angebote der Zentral- und Landesbibliothek, die auf diesem Sektor Aufgaben einer öffentlichen Bibliothek erfüllt, aber in ihrer Eigenständigkeit keinem Bezirk beigeordnet ist, mit einbezogen wurden, ergeben sich somit dreizehn Teilnehmerstimmen.

Es wurde bewußt darauf verzichtet, Zweit- oder Drittmeinungen aus einem Stadtbezirk einzuarbeiten um sicherzustellen, daß Meinungen aus Stadtbezirken, die eine große Palette an Angeboten und damit auch an Erfahrungen und Meinungen haben, nicht mit ihrem Stimmgewicht die Einzelmeinungen aus Stadtbezirken mit begrenzter Angebotszahl in der statistischen Auswertung verzerren.

Weiterhin wurde davon ausgegangen, daß die gewählten Ansprechpartner als Koordinatoren der Aktivitäten im Stadtbezirk auch aussagekompetent zu sämtlichen Zweigstellen sind und damit repräsentativ den Stadtbezirk vertreten können.

Gearbeitet wurde mit einem Fragebogen, der im Anhang dokumentiert ist und sowohl als Print- als auch als Online-Variante zur Verfügung stand, letztere bot die Möglichkeit, an der Umfrage auch anonym teilzunehmen.

Der Fragebogen war dergestalt konzipiert, daß dessen Auswertung sich zu großen Teilen in Zahlen und Diagrammen darstellen läßt. Der Schwerpunkt lag also auf der Erfassung von quantitativen Komponenten, die eine empirische Veri- oder Falsifizierung der Thesen zur Arbeit der Berliner Öffentlichen Bibliotheken im Bereich des Erwerbs von Informationskundigkeit (s. Kapitel 3.2) ermöglichen.

Um auch qualitative Aussagen erfassen zu können, wurde das Ausfüllen des Fragebogens flankiert von einem Interview, in dem die speziellen Bedingungen und Lösungen vor Ort er-

kundet wurden. Dabei wurde ein Interview-Leitfaden verwendet, der eine teilstandardisierte Befragung erlaubt und ebenfalls im Anhang nachzulesen ist.

Dieses Verfahren wurde gewählt, um eine Vergleichbarkeit zwischen den Aussagen der Befragten zu gewährleisten. Da erfahrungsgemäß bei einem freien *story-telling* die Erzählschwerpunkte stark differieren, im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch vergleichende und systematisierende Auswertung im Vordergrund stand, wurde mit dem Leitfaden eine Begrenzung der zu erörternden Themen gesetzt. Dennoch wurden die Bibliothekarinnen ermutigt, auch im freien – nicht durch den Interviewer gelenkten – Erzählen zu berichten.

Da jegliches Erzählen durch die je ganz persönlichen Erfahrungen eingefärbt ist, kann das Berichtete, indem die Art des Erzählens, der Inhalt des Berichteten und die Persönlichkeit des Erzählers zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, durch den Autor gewichtet werden. Somit erweist sich freies Erzählen als unverzichtbar für die Beurteilung der Evidenz der Aussagen der Interviewpartner.

Die Befragungen fanden im Zeitraum vom 01.02.2011 bis 18.04.2011 statt.

Zusätzlich war es möglich, Einblick in Konzepte, Materialien und Ausarbeitungen für die IK-Angebote an Schüler der Sekundarstufe I von acht der 13 Bibliotheken zu nehmen.

Es liegen Rückmeldungen zum Fragebogen aus allen Berliner Stadtbezirken und der ZLB vor, überdies wurde mit je einem Ansprechpartner pro Stadtbezirk und aus der ZLB ein Interview geführt, so daß von einer Vollständigkeit der Erhebung ausgegangen werden kann.

Untersuchungsgrundlage waren sieben Thesen, die – abgeleitet aus in der Fachliteratur beschriebenen Beobachtungen – hier folgen, wobei jeder These ein prägnante Aussage aus der Literatur vorangestellt ist.

3.2 Thesen zur Arbeit der Berliner Öffentlichen Bibliotheken im Bereich des Erwerbs von Informationskundigkeit

„Veranstaltungen zur Förderung von Informationskompetenz sind hingegen in öffentlichen Bibliotheken nicht so stark entwickelt wie in wissenschaftlichen, sie gehören nur punktuell zum Angebot einzelner Bibliotheken...“¹²¹

(1) Berliner Öffentliche Bibliotheken setzen einen großen Schwerpunkt im Bereich der Leseförderung; Angebote zum Erwerb von Informationskundigkeit – und hier vor allem für Schüler der Sekundarstufen I und II – werden nicht flächendeckend angeboten, sie sind mit Blick auf die Wichtigkeit des Themas unterrepräsentiert.

„Die IK-Veranstaltungen der Bibliotheken konzentrieren sich weiterhin sehr auf Benutzungsmodalitäten und einzelne Rechercheinstrumente. Umfassende Ansätze zur Vermittlung von Informationskompetenz sind noch selten.“¹²²

(2) Die Angebote Berliner Öffentlicher Bibliotheken zum Erwerb von Informationskundigkeit entsprechen den herkömmlichen Inhalten von Benutzerschulung. Den veränderten Verhaltensweisen von Jugendlichen bei Suche und Nutzung von Information im Zeitalter der „Netzwelten“ wird zu wenig Rechnung getragen.

„Zur Zeit übernehmen (...) vielfach einzelne Bibliothekare die Aufgabe, ein (...) Schulungskonzept zu entwickeln (...). Jedoch birgt dies die Gefahr der „One (Wo)Man-Show“, die recht bald die Kräfte Einzelner übersteigen wird (...).“¹²³

(3) Die Angebote Berliner Öffentlicher Bibliotheken zum Erwerb von Informationskundigkeit wurden weitestgehend von Einzelnen konzipiert. Es fehlt ein Netzwerk zwischen den einzelnen Stadtbezirksbibliotheken, das ein gemeinschaftliches Nutzen vorhandener oder neu zu entwickelnder Ressourcen ermöglicht.

¹²¹ <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/informationskompetenz/teaching-library.html>, (zuletzt geprüft am 10.03.2011).

¹²² Franke, Schüller-Zwierlein 2009b, S.107.

¹²³ Lux 2004, S.145.

„Eine gemeinsame Konzeptentwicklung von Schule, Stadtbibliothek und wissenschaftlichen Bibliotheken ist unabdingbar...“¹²⁴

(4) Die Zusammenarbeit der Berliner Universitätsbibliotheken mit den Berliner Öffentlichen Bibliotheken ist unterentwickelt.

„Da die Lehre für die überwiegende Zahl der Bibliothekarinnen und Bibliothekare kein Gegenstand der Ausbildung war, sei es mittlerer, gehobener oder höherer Dienst, (haben) wir uns statt dessen in Form von learning by doing Fähigkeiten erarbeitet ...“¹²⁵

(5) Berliner Bibliothekarinnen und -kare haben während ihres Studiums keine, bei Weiterbildungen allenfalls eine rudimentäre, Ausbildung auf didaktisch-methodischem Gebiet erhalten.

„Die räumlich-technische Infrastruktur der Teaching Library ist in den öffentlichen Bibliotheken in Deutschland durchweg unzureichend, denn es stehen nur in Einzelfällen eigene Vortrags-, Schulungsräume bzw. -plätze und Präsentationstechnik zur Verfügung. Diesem Problem wird an manchen Orten dadurch begegnet, dass nur ein Teil einer Veranstaltungsreihe in der Bibliothek stattfindet, und dies außerhalb der Öffnungszeiten, und die anderen Teile im PC- oder Klassenraum der Schule durchgeführt werden.“¹²⁶

(6) Um effektive und effiziente Angebote machen zu können, müssen Berliner Öffentliche Bibliotheken in die Räume anderer Bildungsträger ausweichen.

„Die Lehrerfortbildung steckt noch in den Anfängen.“¹²⁷

(7) Lehrerfortbildungen (als Gewinnung von Multiplikatoren und damit arbeitszeitlicher Entlastung der Bibliothekarinnen) sind im Berliner Bibliotheksumfeld kein Schwerpunktthema.

¹²⁴ Jannsen 2007, S.252.

¹²⁵ Rockenbach 2007, S.4.

¹²⁶ <http://www.bibliothekportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/informationskompetenz/teaching-library.html>, zuletzt geprüft am 10.03.2011.

¹²⁷ Jannsen 2007, S.255. Gemeint ist hier die Bibliothekslandschaft in Oldenburg.

3.3 Auswertung

3.3.1 These I

Aufgrund der Begutachtung der Webpräsenzen der öffentlichen Bibliotheken in Berlin wurde angenommen, daß vielerorts keine Angebote für Schüler der Sekundarstufen (SEK) I und II existieren. Dies hat sich so nicht bestätigt.

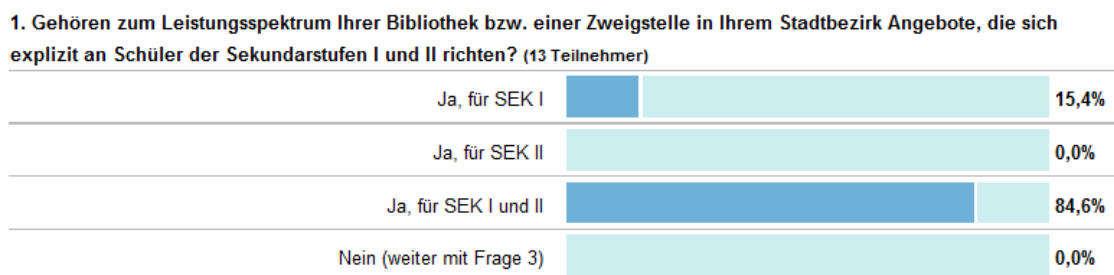


Abb. 5 Angebote für SEK

Nur in zwei Fällen gibt es ausschließlich Angebote für die SEK I, ansonsten sind die Angebote für die Mittel- und Oberstufe konzipiert.

Entspricht das jedoch der wirklichen Inanspruchnahme? Aus acht Stadtbezirken wird berichtet, daß vor allem die Klassenstufen 7 und 8 die Angebote nutzen; wenn im Rahmen der Berufsberatung seitens der Bibliothek Angebote gemacht werden, dann sind auch die Klassenstufen 9 und 10 vertreten (dreimalige Nennung).

Nur dreimal wird berichtet, daß alle Klassenstufen mehr oder wenig gleichmäßig vertreten sind. Einmal wurde berichtet, daß beinahe ausschließlich die 11. Klassenstufe die Angebote in Anspruch nimmt, ebenfalls einmal, daß keine Aussage möglich ist.

Der Befund zeigt, daß rund zwei Drittel aller durchgeführten Veranstaltungen ausschließlich mit Schülern der SEK I durchgeführt werden, das verbleibende Drittel teilt sich in Veranstaltungen mit Schülern der Mittel- und Oberstufe.

Es stellt sich die Frage, warum die gymnasiale Oberstufe so unterrepräsentiert ist.

Zum einen rückt durch die Verkürzung des Abiturs von 13 auf 12 Jahre der Stoff aus der elften Klasse in die zehnte Klasse vor. Hauptgrund scheint aber zu sein, daß in der gymnasialen Oberstufe der Stundenplan so eng gestrickt ist, daß ein Bibliotheksbesuch z.B. nur zu Wandertagen in das Schulgeschehen integrierbar ist. Dies wirft natürlich die Frage auf, in-

wiefern von den Schulleitungen Lernen an außerschulischen Lernorten überhaupt gewünscht und gefördert wird. Ein Rückzug auf die in den Lehrplänen niedergelegte Pflicht, eine gewisse Menge an Lernstoff – die in vielen Fällen auch ohne Stundenausfall in einem Schuljahr die Lernkapazitäten der Schüler überschreitet – zu vermitteln, ist hier beobachtbar. Berichtet wurde auch, daß eine richtige Terminierung der Bibliotheksangebote, so daß sie zu Themen und Ablauf des Schuljahres passen, wichtig sei.

3.3.2 These II

Inhalt der zweiten These ist, daß nur eine Art „Umetikettierung“ stattfand und Angebote, die früher in die Rubrik Benutzerschulung fielen, heute unter dem Schlagwort Informationskompetenz angeboten werden. Indiz dafür ist die Aussage aller Bibliotheken (mit einer Ausnahme)¹²⁸, daß Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz zu ihrem Leistungsspektrum gehören.

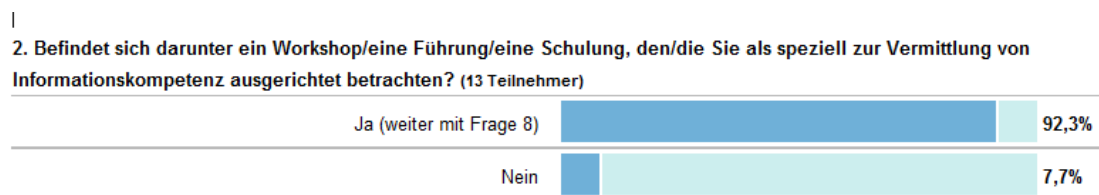


Abb. 6 IK-Schulungen

Daher wurde erfragt, welche Elemente die Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz enthalten. Mehrfachnennungen waren möglich.

¹²⁸ Hierbei handelt es sich um eine Bibliothek, die durch die derzeitige räumliche Situation nur in der Lage ist, bis einschließlich Klassenstufe 7 Angebote zu machen. Ein Erweiterungsbau mit Jugendbibliothek ist jedoch geplant.

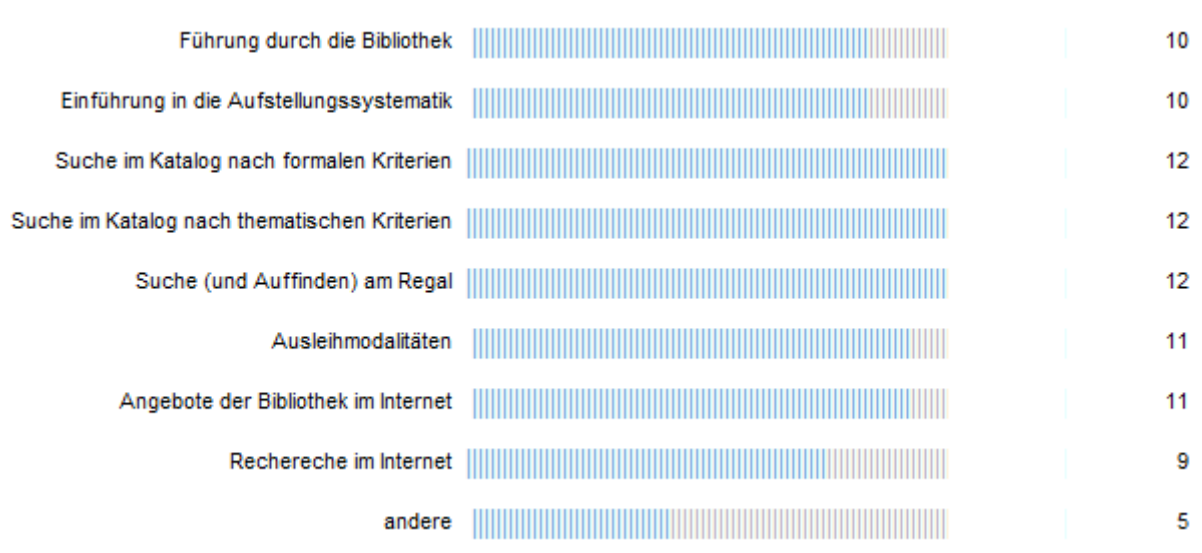


Abb. 7 Elemente der IK-Veranstaltungen

Da ein Stadtbezirk kein Angebot unter der Fahne von Informationskompetenz macht, muß also von 12 Teilnehmern ausgegangen werden. Es wird deutlich, daß in 100% der Fälle die Suche im OPAC und am Regal Bestandteil der IK-Veranstaltungen ist, gefolgt von knapp 92% mit Ausleihmodalitäten und Angebote der Bibliothek (der eigenen wie auch des Verbundes VOEBB) im Internet. Addiert man dazu noch die Bestandteile Führung durch die Bibliothek und Einführung in die Aufstellungssystematik mit gut 83%, so ergibt sich ein klassisches Angebot zum Erwerb von Bibliotheks- und nicht von Informationskompetenz. Immerhin gehört in 75% der Fälle auch die Recherche im Internet zum Angebot, dies ist integraler Bestandteil von Informationskundigkeit im Sinne der Definition des Autors (Kapitel 1.4). U. a. wurde je dreimal angegeben, daß besonderer Wert auf die Nutzung des Portals VOEBB24 und des Munzinger-Archivs gelegt wird. In der Rubrik „andere“ Elemente wurden folgende Punkte ermittelt: Arbeit mit CD-ROMs, Bewertung von Internetquellen und Suchmaschinen, Einführung ins Zitieren. Um abschätzen zu können, in welcher Art die Vermittlung der Angebote erfolgt, wurde nach der Dauer der Veranstaltungen gefragt.

Welchen zeitlichen Umfang hat/haben Ihr(e) Angebot(e)?

1 bis 2 Stunden
1,5 - 2 Stunden
ca. 90 Minuten
0.5 - -2 Stunden
2 Schulstunden
von 1,5 h bis einen Unterrichtstag
1 bis 2 Stunden
1-6 Std.
1-2 Std.
ca 2 Std.
1-2 Std
1-4,5 Std.

Abb. 8 Zeitumfang

Es fällt auf, daß in neun Fällen (dies entspricht 75%) der Rahmen von zwei Zeitstunden nicht überschritten wird, wobei üblicherweise mit zwei Schulstunden (90 min.) kalkuliert wird. Nur ein Viertel der Bibliotheken bieten auch mehrstündige oder sogar Ganztags-Workshops an. Aus diesen Bibliotheken wurde berichtet, daß viele Klassen nur einmal kommen, so daß Modulangebote, die an und für sich auch an den 90 min. Rahmen angepaßt sind, dann gekoppelt werden. Modularisierte Angebote sind jedoch nicht der Regelfall. Mehrstündige Veranstaltungen werden vor allem im Zusammenhang mit Berufsorientierung (9. und 10. Klasse), dem Schreiben einer Facharbeit (Oberstufe/berufliche Oberschulen) und den *netd@ys*¹²⁹ angeführt. Generell läßt sich sagen, daß sich die Dauer der Bibliotheksangebote an einer Schul-Doppelstunde orientieren, dies scheint organisatorisch für die Schulen am einfachsten integrierbar in den Stundenplan. Als Erklärung wurde angegeben, daß Fachlehrer durch die dünne Personaldecke und den schnellen Stunden- und Klassenwechsel im Stundenplan kaum längere Workshops ermöglichen können.¹³⁰ Für einen entdeckenden Erwerb von Informationskundigkeit ist dieses Korsett nach Maßgabe des Autors jedoch ungeeignet.

¹²⁹ <http://www.netdays-berlin.de/de/>, zuletzt geprüft am 03.05.2011.

¹³⁰ HÜTTE et al. vermehren ähnliches aus den Hochschulbibliotheken: wegen des engen Stundenplans sind viele Angebote auf 90 min. begrenzt (Hütte 2009, S.150).

3.3.3 These III

Zur Verifizierung der dritten These wurde nach dem in den Veranstaltungen verwendeten Materialien gefragt:

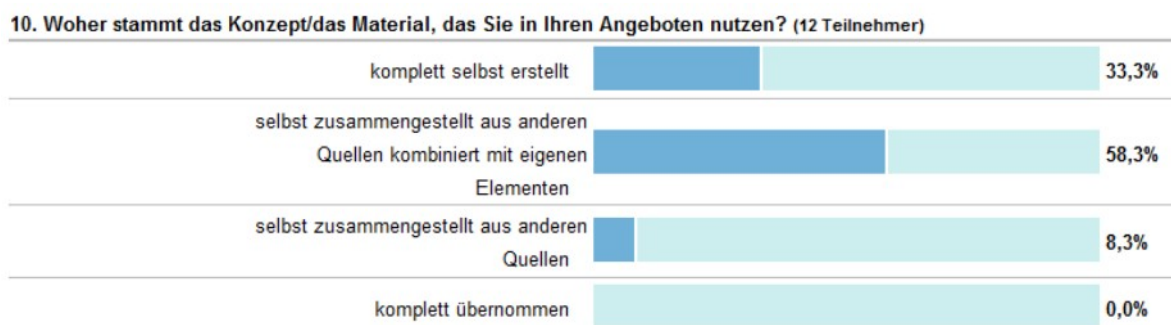


Abb. 9 Quellen

Aus obiger Abbildung ist ersichtlich, daß vor allem selbst entwickeltes Material zum Einsatz kommt. Das überrascht insofern nicht, als daß die meisten IK-Angebote ihren Schwerpunkt auf der Benutzung der Bibliothek vor Ort haben. Selbst entwickelt bedeutet dann, daß Arbeitsblätter oder Themenkarten zum Einsatz kommen, die explizit auf den eigenen Bestand im Regal bezogen sind. Als Quellen, aus denen geschöpft wird, wurden die Webseiten anderer Bibliotheken, Verlagsseiten von Schulbuchverlagen für Unterrichtshilfen und zur Recherche themenspezifischer Aspekte, zentral Erarbeitetes und das Modell der *Big 6* genannt. Es schließt sich die Frage an, ob nicht zumindest berlinweit eine Zusammenarbeit bei der Erstellung von Materialien besteht.

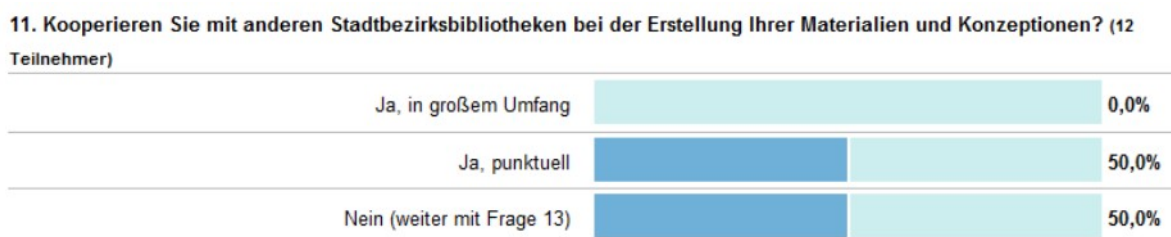


Abb. 10 Kooperation – ÖB

Nur in der Hälfte aller Stadtbezirke ist dies der Fall.¹³¹

¹³¹ In diesem Zusammenhang wurde eine Selbsteinschätzung so formuliert: man sei „Einkämpferin im Flickenteppich der öffentlichen Bibliotheken“.

Wie nun sieht diese Zusammenarbeit aus? Mehrfachnennungen waren möglich auf die Frage: Wenn Sie kooperieren, geschieht das

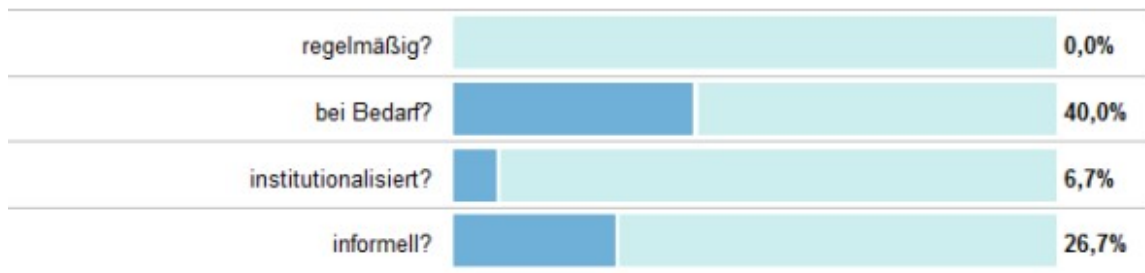


Abb. 11 Kooperation ÖB - Häufigkeit

Es zeigt sich, daß keine instantiierte Zusammenarbeit existiert oder – um genauer zu sein – erst im Entstehen ist. Es gibt eine Facharbeitsgruppe beim Senat, die bis zum Sommer d.J. Vorschläge für drei Module von IK-Veranstaltungen, speziell ausgerichtet auf Schüler der Sekundarstufe I, erarbeiten wird (s. dazu Kap. 4.3).

3.3.4 These IV

In These IV wird erkundet, wie sich der Wissenstransfer von wissenschaftlichen zu öffentlichen Bibliotheken in Berlin gestaltet. Die Bilanz ist ernüchternd.¹³²

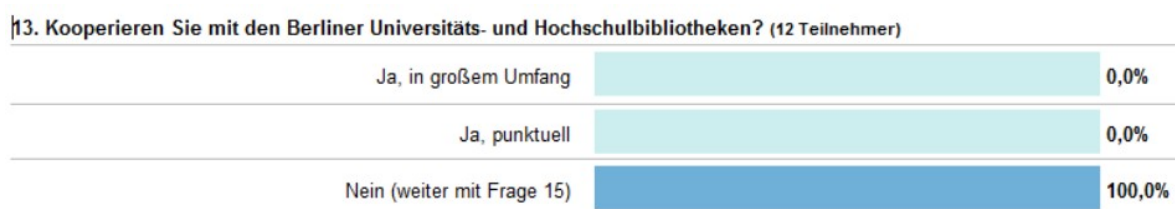


Abb. 12 Kooperation WB

Dies antizipierend wurde in den Interviews nach der Zusammenarbeit mit den Schulen gefragt. Es wurde von unterschiedlichen Erfahrungen berichtet. Es gibt Lehrer, die vorab gezielt mit Themenwünschen an die Bibliothek herantreten und u.U. auch schon eine Vorberei-

¹³² Es wurde darauf hingewiesen, daß der Ansatz zur Vermittlung von IK an wissenschaftlichen und öffentlichen Bibliotheken sehr verschieden ist (s. dazu auch Kap. 3.2.12).

tungsstunde an der Schule durchgeführt haben. Jedoch wird auch oft berichtet, daß Lehrer auf Grund ihrer Lehrbelastung nicht auch noch in die Vorbereitung eines Bibliotheksbesuches investieren können oder wollen.

3.5.5. These V

These V geht der Frage nach, wie Berliner Bibliothekarinnen gerüstet sind für einen Einsatz als Lehrperson bzw. als Moderator von Lehr-Lern-Situationen.

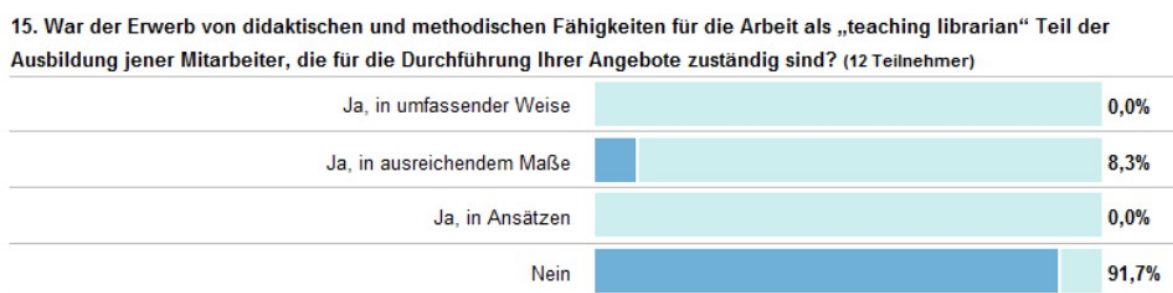


Abb. 13 Pädagogische Ausbildung

Das vorliegende Ergebnis war zu erwarten, wenn man Ausbildungsinhalte in Beziehung zum Alter der Bibliothekarinnen setzt.

Somit war es unabdingbar, sich nach den Möglichkeiten für Fortbildungen zu erkundigen.

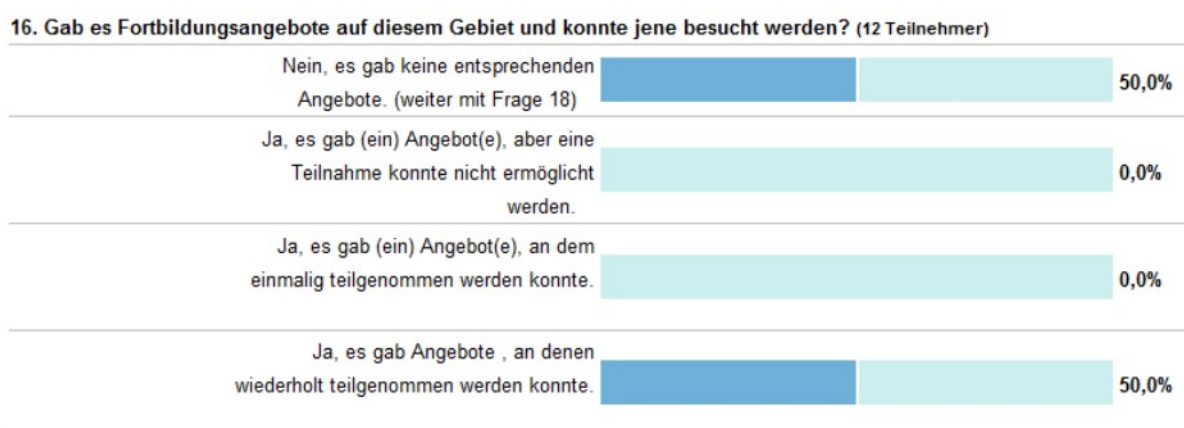


Abb. 14 Fortbildungen

Dieser Befund wirft eine düsteres Licht, bestätigt wird das durch Recherchen am Landes-

institut für Schule und Medien (LISUM), welches eigentlich zuständig, aber überhaupt keine Fortbildung auf dem Gebiet der IK im Schuljahr 2010/11 anbietet. Das gleiche Bild bietet sich in der Datenbank (zuzüglich telefonischer Bestätigung) der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung für regionale Fortbildungen.

Mehrfach benannt als Anbieter von Fortbildungen wurde die Freie Universität Berlin und das Netzwerk IK Berlin-Brandenburg. In einem etwas allgemeineren Sinne wurden auch Schulungen der Verwaltungsakademie und durch die Polizei zu Gewaltprävention hinzugezählt.

Die Fortbildungen decken – wie gesehen – weder in der Menge, noch in der Breite das Spektrum an benötigten Fähigkeiten ab:



Abb. 15 Fortbildungsbewertung

Drei Teilnehmerinnen bewerten die erlangten Fertigkeiten mit ausreichend, vier mit ungenügend.¹³³

Einig ist sich alle Berliner Bibliothekarinnen darin, daß es einen erheblichen Fortbildungsbedarf gibt.



Abb. 16 Fortbildungsbedarf

Welche Komponenten nun sollten die gewünschten Fortbildungen enthalten? Um dies zu erkunden, wurde den Teilnehmer folgende Frage vorgelegt:

¹³³ Da es im Fragebogen keine auszufüllenden Pflichtfragen gab, kann die Zahl der antwortenden Teilnehmerinnen schwanken.

Für welchen Themenkomplex würden Sie sich persönlich grundlegende oder weiterführende Anleitungen/Hilfestellungen wünschen? Mehrfachnennungen waren möglich. Die zwölf antwortenden Bibliotheken verteilten ihre Präferenzen wie folgt:

Im Bereich

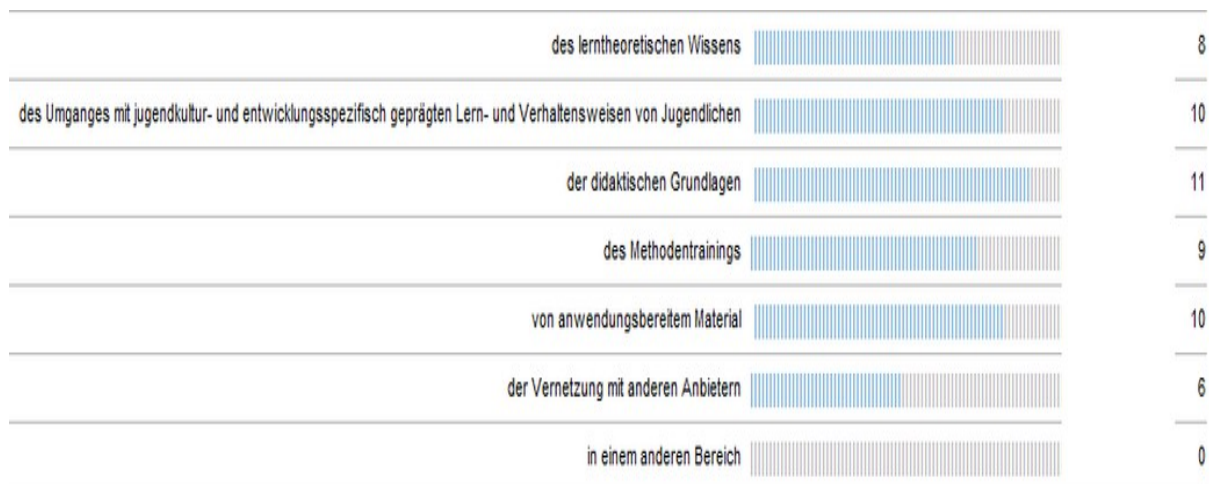


Abb. 17 Fortbildungswünsche

Am häufigsten wurde demnach Weiterbildung zur Didaktik gewünscht, gefolgt von dem Wunsch nach anwendungsbereitem Material und dem Wunsch, jugendliches Lernen und Verhalten richtig deuten und darauf reagieren zu können. Dies ist Veranlassung für den Autor, hier einen Exkurs zu jugendlichem Lernen einzufügen, zumal „Jugendliche von den meisten Bibliotheken als `die am schwierigsten zu bedienende Kundengruppe` angesehen werden“.¹³⁴

¹³⁴ Hachmann 2002, S.4.

3.3.6 Exkurs 2 – Lern- und Rechercheverhalten Jugendlicher

3.3.6.1 Jugendliches Lernen

Bedeutsam sind zunächst Veränderungen, die ab dem 12. Lebensjahr einsetzen. Neben Schulwechsel und Einsetzen der Pubertät zählt dazu auch der sogenannte „Leseknick“, es wird weniger gelesen und überdies wird das, was gelesen wird, von Erwachsenen nicht ausreichend wertgeschätzt. Die Rolle eines Regulatives übernimmt die *peer-group*¹³⁵, die durch die Auflösung des familiären Bezuges als Ersatz fungiert.

*„Ihre Identität (die der Jugendlichen – Anm. d. Autors) findet vor dem Hintergrund gemeinsamer emotionaler Grundgestimmtheiten statt.“*¹³⁶ Daraus resultiert, daß Jugendliche eher emotional denn rational ansprechbar sind. Es besteht der Wunsch nach Abgrenzung und nach Ernst-Genommen-Werden bei gleichzeitiger Widersprüchlichkeit. Jugend steht im Spannungsfeld schnellebiger Trends.¹³⁷

Jugendliche gehen an (neue) Technologie spielerischer heran als Erwachsene. Die Benutzungsentention von Erwachsenen liegt in einer Zweckgebundenheit; neue Technologien werden auf ihre Eignung für einen werkzeugmäßigen Einsatz hin geprüft.¹³⁸ Für Jugendliche sind Computer, iPhones etc. gleichzeitig Spiel- und Informationsrecherchegerät, Musik- und Bildspeicher sowie Abspielstation. Jugendliche prüfen, *„was jenseits klarer Zweckmäßigkeit sonst noch mit den Artefakten (gemeint sind moderne technische Geräte - Anm. d. Autors) angefangen werden kann.“*¹³⁹

Technologien der Industriegesellschaft waren dadurch definiert, daß sie, um spezifische Zwecke auszuführen, mit speziellen Funktionen ausgestattet waren, die in einer bestimmten festgelegten Art und Weise zu erlernen und auszuführen waren. *„Im Netz, beim Leben in virtuellen Welten fehlen in der Regel klare Zwecke, an ihre Stelle treten Motive.“*¹⁴⁰ Es wird ein spielerischer, ein unsystematischer Umgang mit der Computer- und Netztechnik gepflegt; benutzerfreundliche Oberflächen, die intuitives Navigieren unterstützen, bieten dafür ideale Bedingungen. Zum Bedienen eines Computers bedarf es keines konzeptuellen Wissens.

Bei derartigen technischen Geräten erfolgt eine direkte Rückkopplung zwischen der „Hand-

¹³⁵ Bertelsmann Stiftung 2000, S.131.

¹³⁶ Palmer-Horn 2000, S.132.

¹³⁷ Ebd., S.145.

¹³⁸ Hier wird Dr. Tully vom Deutschen Jugendinstitut München gefolgt ; Tully 2004.

¹³⁹ Ebd., S 36.

¹⁴⁰ Ebd., S.37.

lung“ und dem Ergebnis der Handlung. Damit bilden solche Handlungsräume präferierte Lernumgebungen für Jugendliche, die damit häufiger konkrete Erfahrungen in diesen Bereichen machen als Erwachsene und so über größeres Wissen diesbezüglich verfügen.¹⁴¹

Das verleitet dazu, Jugendlichen pauschal eine große Medienkompetenz zuzuschreiben, die sich bei genauem Hinschauen jedoch vor allem als „Bedienkompetenz“ erweist. Ein weiterer interessanter Aspekt dabei ist, daß *„es um emotionale Qualität (geht), d.h. Technik und Medien werden immer weniger als Werkzeug erlebt, deren Benutzung erlernt werden muß, sondern ihre Anwendung selbst besitzt emotional positive oder negativ besetzte Qualität.“*¹⁴² Beim Erwerb von Bedienungs geschicklichkeit liegen Jugendliche an der Spitze, sie orientieren sich rascher auf dem Bildschirm und können eine Vielzahl von Bildsymbolen gleichzeitig verarbeiten und darauf reagieren.¹⁴³

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß Ältere neue Anwendungen in schon erprobte Handlungssysteme einzubauen versuchen, während Jugendliche, die solche Routinen noch nicht ausgebildet haben, in spielerischer Weise auf dieselben Angebote reagieren.¹⁴⁴

Jugendliches Lernen geschieht oft wechselseitig von Gruppenmitglied zu Gruppenmitglied. Dies gleicht einem Lernen, *„das durch moderne Computerterminologie als `Peer-to-peer (P2P)` beschrieben werden kann“*.¹⁴⁵ Es findet seinen Ausdruck u.a. in Gemeinschaften im Netz, bei denen jeder einen Teil eigener Ressourcen (Fachwissen in Foren, digitale Publikationen unter *creative commons*, Media-Files in Tauschbörsen, Software etc.) der Gemeinschaft zur Verfügung stellt und im Gegenzug an den durch die Gemeinschaft zur Verfügung gestellten Ressourcen partizipieren kann.¹⁴⁶

UMLAUF weist darauf hin, daß jugendliches Lernen stark an die Aufnahme visueller Signale und an motorische Vorgänge geknüpft ist, junge Erwachsene seien nicht trainiert, Wissen auf Grund von primär textbasierter Informationsaufnahme zu generieren.¹⁴⁷

¹⁴¹ „Kinderwelten im Bereich der `neuen Medien` sind also vor allem deshalb häufig elaborierter als die der Erwachsenen, weil Kinder solche medialen Umgebungen häufiger und intensiver aufsuchen als Erwachsene und dort durch eigenes Agieren unabhängig von (komplizierten) Instruktionen sich bewährende Handlungs routinen und darauf bezogenes Sprechen (Denken) entwickeln können.“ von Aufschnaiter, von Aufschnaiter 2005, S.246.

¹⁴² „Netz und virtuelle Realität werden als neue jugendgemäße Freiheitsgrade erkannt und produktiv in den eigenen Alltag integriert. All dies passt zu den Grundzügen des Jugendalters als Lebensphase der Ablösung, innerhalb deren es weniger auf (Verfahrens-) Wissen als auf das Ausprobieren ankommt.“ Tully 2004, S.41.

¹⁴³ Ebd., S.42.

¹⁴⁴ Ebd., S.28.

¹⁴⁵ Hapke 2007, S.143.

¹⁴⁶ Ebd.

Nicht zuletzt verfolgen Lerner in Gruppen¹⁴⁸ Motive, die nicht mit dem ursprünglichen Lernziel bzw. dem ursächlichen Lernmotiv in Verbindung stehen. Vor allem wären hier das Streben nach Anerkennung und u.U. auch nach Macht sowie nach Zugehörigkeit und Zuneigung zu nennen.¹⁴⁹

Wie nun sieht aber das Verhalten von Jugendlichen aus, wenn sie vor der Aufgabe stehen, mit Hilfe ihrer *computer and digital literacy* Informationen zu finden?

3.3.6.2 Suchverhalten von Jugendlichen bei Informationsbedarf

GORSKI berichtet von einer empirischen Studie unter Beteiligung von Oberschülern in Hinblick auf ihr Suchverhalten. Daraus geht hervor, daß eine Reduktion der Informationssuche auf das Internet bevorzugt wird und kaum Kombinationen verschiedener Recherchewege und -medien zur Anwendung kommen.¹⁵⁰ „So vollziehen 93% der befragten Personen ihre Informationsbeschaffung bevorzugt im Internet unter Zuhilfenahme von Suchmaschinen, die als Einstieg in eine Informationsrecherche von etwa 98% der befragten Studienteilnehmer genannt wird.“¹⁵¹

Dieser Befund deckt sich mit der Untersuchung von LORDH, die unter 124 Zwölftklässlern herausfand, daß 98% der Schüler im Netz suchen, gefolgt von der Suche in Lehrbüchern (Mädchen: 88%, Jungen 57%), in anderen Büchern (42%, 12%) und in Zeitschriften (8%, 5%).¹⁵² Unterweisung, wie zu suchen sei, erhielten (93%, 79%) von den Lehrern und nur rund ein Drittel von Bibliothekarinnen. Zwischen 75-80% der Schüler sind der Meinung, daß sie keine weitere Unterweisung zum Suchen benötigen, denn ca. 90% aller Schüler sind der Überzeugung, daß es nicht schwer sei, eine Suchanfrage zu stellen, wobei die erste Wahl zum Suchen Google ist.¹⁵³

¹⁴⁷ Umlauf 2003, S.28. Die in vorliegender Studie befragten Bibliothekarinnen gaben zu Protokoll, daß ihrer Ansicht nach heutige Jugendliche nur über eine kurze Aufmerksamkeitsspanne verfügen und an eine Art 'Häppchenkultur' gewöhnt sind. Kurze zusammengefaßte Texte, die möglichst gleich zum Ausdrucken verfügbar sind, werden bevorzugt. Eine längerwährende Informationssuche in Büchern wird größtenteils gescheut. Auffällige Defizite werden auch beim Sprachschatz beobachtet, große Problem z.B. verursacht die Suche nach Synonymen.

¹⁴⁸ „Nur 5 % der Lerner bevorzugen isoliertes Lernen. Die meisten Menschen schätzen den sozialen Kontakt in der Lerngruppe.“ Umlauf 2003, S.15.

¹⁴⁹ Sembill 2006, S.95.

¹⁵⁰ Ebd., S. 746ff.

¹⁵¹ Ebd., S.749.

¹⁵² Lordh 2009.

¹⁵³ Vgl. Gorski 2008, S.751. Dort nutzen über 99% der Probanden Google.

Dabei allerdings ist zu bemerken, daß kein einziger Befragter¹⁵⁴ die erweiterte Suchfunktion dieser Suchmaschine nutzt, und auch keine Kenntnis darüber vorhanden ist, wie Google aufgebaut ist und funktioniert.¹⁵⁵ SCHORR weist darauf hin, daß das größte Problem der Nutzer darin besteht, geeignet Suchwörter auszuwählen; ferner sind die verwendeten Suchanfragen eher einfach gehalten, wobei kaum erweiterte Suchoptionen verwendet werden und die Nutzung der Phrasensuche gegen Null tendiert. Oft würden Suchanfragen in natürlicher Sprache – dies meint als vollständiger Satz oder als Frage – gestellt.¹⁵⁶

Im Folgenden seien hier zwei Grafiken aus der erstgenannten Studie wiedergegeben, die zum einen die Nutzung verschiedener Recherchemöglichkeiten und zum anderen die Mediennutzung bei der Informationsbeschaffung verdeutlichen. Beim Recherchieren führen unangefochten die Suchmaschinen vor den OPACs, der Internetrecherche, den Online-Lexika, den E-Zeitschriften und Datenbanken. Relativ verschwindend dagegen nehmen sich die Recherchen in gedruckten Quellen aus.

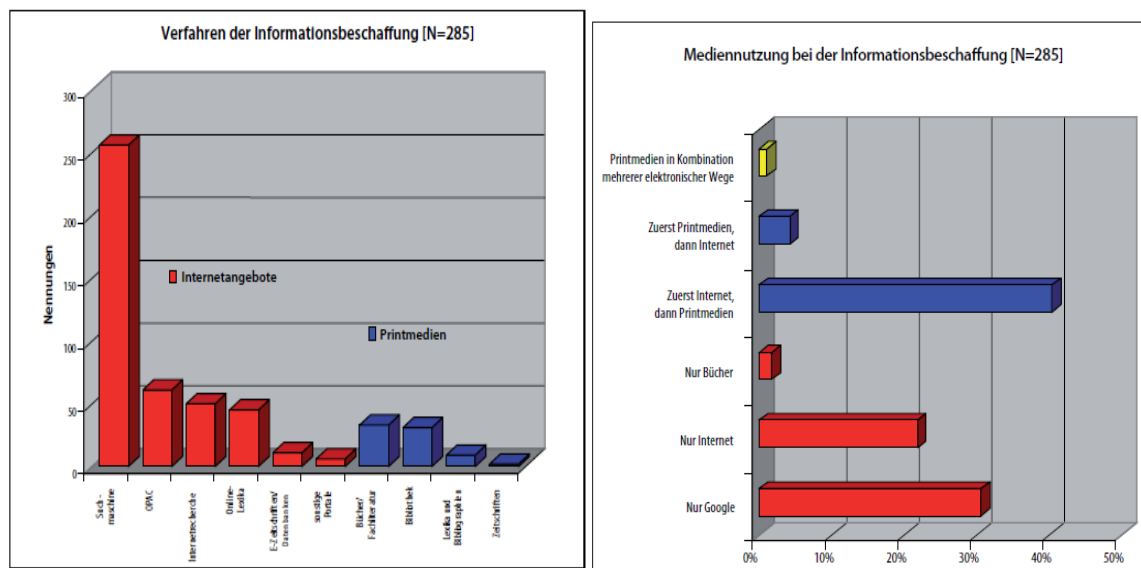


Abb. 18 und 19 Rechercheverfahren und Mediennutzung [GORSKI]¹⁵⁷

¹⁵⁴ KLINGENBERG schreibt, daß 90% der Schüler die erweiterte Suche nicht bekannt ist, wobei 70% ausschließlich im Netz recherchieren. Klingenberg 2007. Dies deckt sich im Großen mit MACHILL et al., dort waren es immerhin 14%, die schon einmal eine erweiterte Suche nutzten. Zitiert bei Gorski 2008, Fußnote 49.

¹⁵⁵ Man kann jedoch zu Recht behaupten, daß Google z.Z. die leistungsstärkste Universalsuchmaschine darstellt. Vgl. Einsporn 2008, S.35.

SÄLJÖ gibt zu bedenken, daß „googlen ein sehr natürlicher Beginn ist, wenn man Informationen sucht, noch selbstverständlicher und zugänglicher als es ein Nachschlagewerk für frühere Generationen war.“ Zitiert in eigener Übersetzung nach Lordh 2009, S.49

¹⁵⁶ Schorr 2005, S.140. Die Untersuchungen, die SCHORR auswertet, sind zwar nicht speziell mit Schülern gemacht worden, aber ohne weiteres übertragbar, denn GORSKI merkt an, daß „ein signifikanter Unterschied im Verhalten von Schülern der Oberstufe und von Studierenden (...) nicht festgestellt werden“ kann. Gorski 2008, S.754.

¹⁵⁷ Gorski 2008, S.747f.

So können GAPSKI und TESTER feststellen, daß – gerade auf Grund der Einseitigkeit des Suchverhaltens und der vermeintlichen Einfachheit von Suchmöglichkeiten im Netz – sich die Bedingungen für das Anfertigen von Referaten und Hausarbeiten nicht gebessert haben.¹⁵⁸ Den Grund dafür sehen sie darin, daß die Vermittlung des Umganges mit sowohl elektronischen als auch gedruckten Informationsquellen nicht regelmäßig zum Unterrichtskanon in den Schulen gehört.¹⁵⁹ Somit bleibt die unspezifische Suche im Internet der Regelfall.

„Wenn sie (die Schüler- Anm. d. Verf.) nicht genau wissen, wonach sie suchen, müssen sie in der Lage sein, gute Fragen zu stellen, sinnvolle Suchbegriffe in effektive Suchanfragen einzubauen und mit Suchergebnissen umzugehen, die hinsichtlich Qualität, Komplexität und Verständlichkeit in keiner Weise den Informationsbedürfnissen eines Schülers entsprechen.“¹⁶⁰

Überdies wird problematisiert, daß die Verlinkungsstruktur des Netzes zu immer neuen Zusammenhängen führt, was einer konsequenten Denk- und Argumentationslinie nicht förderlich ist. Hinzu kommt, daß Webinhalte immer einer Qualitätsprüfung unterzogen werden müssen. Bei gedruckten Quellen ist dies durch Verlag und Lektor schon geschehen.¹⁶¹ GAPSKI verweist auf KINZIG, der anmahnt, daß es

„dringend einer Unterrichtseinheit (bedarf), die den Umgang mit den großen Webportalen, vor allem Suchmaschinen und Internet-Enzyklopädien, behandelt und Fragen thematisiert wie: Woran erkenne ich Websites mit verlässlichen Informationen? Wie unterscheide ich Sinnvolles von Unnützem? Wie und was darf ich zitieren? Was ist geistiges Eigentum? Wann beginnt das Plagiat?“¹⁶²

¹⁵⁸ Gapski, Tekster 2009, S.29.

¹⁵⁹ „Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz sind im Schulbereich nahezu unbekannt, die Schulung systematischen Vorgehens bei der Informationsbeschaffung ist häufig nicht Bestandteil des Unterrichts.“ Denkschrift der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI e.V.) zur Förderung der Informationskompetenz im Bildungssektor 2008, S.391.

¹⁶⁰ Gapski 2009.

¹⁶¹ „Eine im Januar 2009 erschienene Studie der Universität Augsburg zur wissenschaftlichen Recherche ihrer Studierenden im Hochschulstudium zeigt, dass auch die Digital Natives trotz täglichen und selbstverständlichen Gebrauchs von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) oft nicht in der Lage sind, wissenschaftlich zu recherchieren oder Relevanz und Plausibilität von Information zu bewerten.“ Haeberli 2010, S.3.

¹⁶² Gapski 2009, S.34.

3.3.7 Stärken und Schwächen an Berliner Bibliotheken

Da die von den Bibliothekarinnen selbst festgestellten Defizite und die daraus resultierenden Wünsche für eine bessere Eigenkompetenz bei der Planung und Durchführung von IK-Veranstaltungen durch den Autor als überaus wichtig erachtet werden, wurde während der Interviews diesbezüglich noch einmal nachgefragt. Folgende Aussagen wurden gemacht:

- Wichtig sei es, Hemmungen vor der Lehrsituation abzubauen, es wird von Kolleginnen berichtet, die sich eine Arbeit mit Jugendlichen nicht zutrauen und sich daher sträuben, Verantwortung auf diesem Gebiet zu übernehmen.
- Es bestünde Bedarf an simplen didaktischen Tricks und Kniffen, überhaupt kommt fehlende didaktische und pädagogische Kompetenz des Öffern zur Sprache. Es wird ein Methodentraining gewünscht, um von der Frontalpräsentation wegzukommen und um Arbeit mit Gruppen erfolgreich gestalten zu können.
- Es fehle an Arbeits- und Schulungsmaterial für die Arbeit mit Jugendlichen. Der Umgang mit Jugendlichen und Jugendkultur wurde thematisiert. Dies betreffe auch den Umgang mit Disziplin und Verhaltensstörungen.
- Wissen um die Körpersprache und Training derselben wird gewünscht.
- Nicht zuletzt wurde auch Weiterbildung auf dem Gebiet der Rhetorik angesprochen.

Obwohl schon viele eigene Erfahrungen vorlägen, bedürfe es – um mit den Schülern mithalten zu können – eines ständigen Neulernens seitens der Bibliothekarinnen, gerade als Weitergebender müsse man neue Techniken, neue Netzangebote und Benutzeroberflächen beherrschen und den Umgang mit neuen Informationsmedien trainieren.

Eine Betrachtung des gesamten Komplexes wäre unvollständig, wenn auf der Gegenseite nicht auch die Felder dargestellt würden, auf denen Bibliotheken schon sehr gut aufgestellt sind. Daher wurde gefragt, in welchem Bereich die Bibliotheken ihre Stärken sehen, inhaltlich kompetent mit Gymnasiasten zu arbeiten. Mehrfachnennungen waren wiederum möglich.

Im Bereich

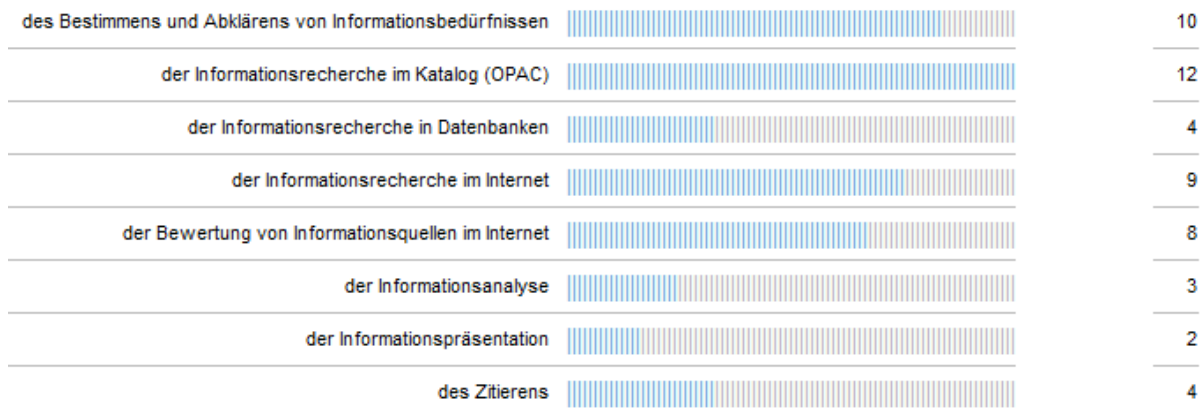


Abb. 20 Stärken der Bibliotheken

Daraus resultierte bei den Interviews oftmals die Frage, welche Aufgaben denn Kernaufgaben der Bibliothek und welche die der Schule seien.¹⁶³ Vor allem im Zusammenhang mit dem Zitieren, dem Präsentieren, der Analyse der gefundenen Informationen aber auch dem Abklären von Informationsbedürfnissen wurde die Schule in der Pflicht gesehen. Dies führte zur Notwendigkeit, die Rahmenlehrpläne (RLP) der Berliner Schulen auf diese Punkte hin zu untersuchen.

¹⁶³ Die befragten Bibliothekarinnen beschreiben sich vor allem als Literaturvermittler und wollen erreichen, daß die Bibliothekarin als *Helferin*, nicht als Lehrerin wahrgenommen wird. Ihre Rolle im Lernprozeß der Schüler sei, anzuregen und dazu anzuleiten, wie Fragestellungen und Probleme allein erfolgreich bearbeitet werden können. Dies entspricht der Einschätzung von LUX: „*Bibliothekare spielen dabei (beim selbstgesteuerten Lernen, Anm. d. Verf.) die Rolle eines Lernpartners, der die Schüler(innen) bei ihren Lernaktivitäten berät, nicht belehrt.*“ Lux 2004, S.163.

3.3.8 Exkurs 3 – Schule und Informationskundigkeit

3.3.8.1 Der schulische Auftrag zur Vermittlung von *information literacy*

*„Bibliotheken stehen derzeit am Scheideweg: Entweder unterstützen sie den Umbau der schulischen Bildung durch aktive Vermittlung der notwendigen Informations- und Lernressourcen und curricularen Zusammenarbeit und machen sich damit als notwendiges Lernumfeld von Schule unentbehrlich oder sie verteidigen weiterhin ihr bisheriges Bibliothekskonzept des ortsfesten Informationszentrums für alle Bürger. Das letzte allerdings hätte zur fatalen Konsequenz, dass Schulen nolens volens ihre Lernressourcen selbst organisieren müssen und Kinder und Jugendliche künftig die Öffentliche Bibliothek aus ihrem Blickfeld verlieren.“*¹⁶⁴

Wird das Schlagwort von der Bibliothek als (außerschulischem) Lernort ernst genommen, so entstehen Chancen, bibliothekspädagogisches Handeln aus den schulischen Rahmenlehrplänen entsprechender Fächer abzuleiten. Dies soll im Folgenden gezeigt werden. Am umfassendsten wird im Rahmen der Sekundarstufe I im Fach Sozialkunde auf die Inhalte des Begriffes *information literacy* rekuriert, ohne allerdings diesen Terminus explizit zu verwenden.

*„In den modernen Demokratien erscheint Politik überwiegend durch die Medien vermittelt, daher sind die selbstständige Informationsbeschaffung, Auswahl, Verarbeitung, Bewertung wie auch die Fähigkeit, sich per Kommunikation gezielt an der gesellschaftlich-politischen Öffentlichkeit zu beteiligen, unabdingbare methodische Qualifikationen. Ergänzend ist zur Erkenntnisgewinnung die Beherrschung folgender Arbeitstechniken von besonderer Bedeutung: Sammeln und Ordnen von Informationen, aufgabengerechte Verwendung von Informationen im Kontext (...) adäquate, ergebnisorientierte und aufgabengerechte Präsentations- und Visualisierungstechniken (Overhead-Folie, Plakat, Beamer, Cluster, Mind Map ...).“*¹⁶⁵

Im Fach Deutsch, das für Unterrichtsinhalte hinsichtlich des Erwerbs von Informationskundigkeit prädestiniert scheint, finden sich folgende Formulierungen:

*„Lesekompetenz als Voraussetzung für den Erwerb von Informationen und Wissen entwickeln die Schülerinnen und Schüler auf der Basis von Sach- und Gebrauchstexten, literarischen Texten sowie medialen Produkten.“*¹⁶⁶

¹⁶⁴ Schneider 2007b, S.246.

¹⁶⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Sozialkunde für die Sekundarstufe I, S.16.
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_sozialkunde.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

¹⁶⁶ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe I, S.9. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

„Die Fähigkeit, mit Medien umzugehen und sie produktiv und rezeptiv zu nutzen, ist in allen Bereichen verankert.“¹⁶⁷

„Die Schülerinnen und Schüler wenden Suchstrategien an.“¹⁶⁸

„Kompetenzbereich Lesen: Mögliche Inhalte (...) Recherche und Informationsbeschaffung.“¹⁶⁹

Hier sind mit Recherche und Informationsbeschaffung Kernleistungen bibliothekarischen Handelns benannt. Das Vermitteln von Suchstrategien gehört ebenfalls zum Angebot lehrender Bibliotheken. Ähnliches findet sich im Fach Informatik: *„Die Schülerinnen und Schüler suchen unter Anwendung qualifizierter Suchverfahren in elektronischen Medien gezielt nach Informationen und erkennen im Bestand wesentliche Informationen.“¹⁷⁰*

Im Fach Ethik ist zu lesen: *„Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich zu bestimmten Unterrichtsthemen fachspezifische Informationen zu beschaffen, Quellen zu nutzen und ihre Arbeitsergebnisse zu präsentieren und zu bewerten.“¹⁷¹*

Das Fach Geschichte greift noch einmal die Idee außerschulischer Lernorte auf: *„Die Schülerinnen und Schüler arbeiten unter Anleitung in geeigneten Museen und Bibliotheken.“¹⁷²*

3.3.8.2 Aussagen über die gymnasiale Oberstufe

Ansatzpunkt vieler Angebote von Bibliotheken an Schüler der Klassen 11 und 12 (resp. 11 bis 13) ist die Anfertigung einer Facharbeit, es geht dabei um die Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, verknüpft mit der Themenrecherche. LUX hat dabei als Hauptpunkte ausfindig gemacht, daß diese Angebote sich auf wenige Basiskompetenzen konzentrieren, so z.B. das Kennenlernen der Unterschiede zwischen Monographien und Zeitschriftenaufsätzen, und darauf abzielen, grundlegende Bibliothekskompetenz zu vermitteln.¹⁷³ Das dahinterliegende Interesse ist, die Studierfähigkeit von Schülern zu erreichen.

¹⁶⁷ Ebd., S.10.

¹⁶⁸ Ebd., S.35.

¹⁶⁹ Ebd., S.36.

¹⁷⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan ITG/Informatik für die Sekundarstufe I, S.11.

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_itg_informatik.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

¹⁷¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Ethik für die Sekundarstufe I, S.15. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_ethik.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

¹⁷² Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Geschichte für die Sekundarstufe I, S.15. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_geschichte.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

¹⁷³ Lux 2004, S.148.

Einen interessanten Ansatz dazu liefert BARZ; während eines dreistündigen Workshops an der Münchner Stadtbibliothek, dessen Teilnahme auf Freiwilligkeit beruht und in den schulfreien Nachmittagsstunden stattfindet, werden für das Schreiben einer Facharbeit nötige Kenntnisse vermittelt und eingeübt. Der Erfolg, auf Monate im Voraus ausgebuchte Termine, überraschte selbst die Initiatoren.¹⁷⁴

Auch in Berlin findet sich ein entsprechender Passus im Rahmenlehrplan Deutsch: „Die Schülerinnen und Schüler sind vertraut mit der Erstellung einer Facharbeit.“¹⁷⁵ Des weiteren wird gefordert:

„Die Schülerinnen und Schüler

-nutzen sachgerecht Texte unterschiedlicher Medien für verschiedene Zwecke der Informationsbeschaffung und -verarbeitung, prüfen kritisch Quellen in elektronischen Medien,

-reflektieren fremdes und eigenes Medienverhalten.

-nutzen zielgerichtet unterschiedliche Möglichkeiten der Informationsbeschaffung in Medien und gehen kritisch mit den Quellen um,

-nutzen verschiedene Möglichkeiten der Aufbereitung von Informationen und gehen kritisch mit ihnen um,

– setzen Präsentationstechniken begründet ein und reflektieren deren Wirksamkeit.“¹⁷⁶

Im Fach Geschichte wird erneut auf den außerschulischen Lernort fokussiert: „Die Schülerinnen und Schüler recherchieren weitgehend selbstständig in geeigneten außerschulischen Lernorten und präsentieren ihre Ergebnisse.“¹⁷⁷

„(Sie) wenden aufgabenorientiert Verfahren der Informationsgewinnung (aus Lehr- und Fachbüchern, aus Bibliotheken, Internet) an und verarbeiten die Informationen.“¹⁷⁸

Im Fach Sozialwissenschaft wird kurz gefordert: „Die Schülerinnen und Schüler (...) besitzen die Fähigkeit, Informationen in unterschiedlichen Medien, insbesondere in Nachschlagewerken, Zeitungen, Internet, Bibliothek zu recherchieren.“¹⁷⁹

¹⁷⁴ Barz 2009.

¹⁷⁵ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Deutsch für die gymnasiale Oberstufe, S.12. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_deutsch.pdf,

¹⁷⁶ Ebd., S.14f.

¹⁷⁷ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Geschichte für die gymnasiale Oberstufe, S.VII. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_geschichte.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

¹⁷⁸ Ebd., S.18.

¹⁷⁹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Sozialwissenschaften für die gymnasiale Oberstufe, S.12. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_sozialwissenschaften.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

Im Fach Informatik wird der Anspruch an die Kompetenzen der Schüler – im Vergleich zu den Anforderungen in der Sekundarstufe I – erheblich ausgeweitet:

*„Die Schülerinnen und Schüler kennen und verwenden grundlegende Methoden und Strategien zur Beschaffung, Bearbeitung, Strukturierung, Speicherung, Wiederverwendung, Präsentation, Interpretation und Bewertung von Information. Sie kennen und beurteilen Methoden, wie Information durch Daten dargestellt wird. Sie navigieren und recherchieren in globalen Informationsräumen. Sie beurteilen die Gestaltung der Mensch-Maschine-Kommunikation.“*¹⁸⁰

*„Die Schülerinnen und Schüler analysieren anhand von Fallbeispielen Probleme des Persönlichkeits- und Datenschutzes sowie der Datensicherheit, beachten Urheberrechte.“*¹⁸¹

Interessant hierbei ist, daß zum ersten Mal auf die Problemfelder Urheberrecht und Datenschutz eingegangen wird. Zu fragen wäre, ob eine erstmalige Berührung mit diesen Themen in der 11. Klasse nicht zu spät ist, und ob die Ansiedlung dieser Themen in einem technikorientierten Fach nicht eine Fehlzuschreibung bedeutet. Kenntnisse in beiden Themenbereichen sind bei der Nutzung des Internets unerlässlich. Da Internetnutzung für schulische Zwecke auch schon in der Sekundarstufe I allgegenwärtig ist, öffnet sich hier ein Handlungsfeld für öffentliche Bibliotheken.

Dieses Freifeld sollte möglichst schnell besetzt werden, denn auch andere Anbieter haben den Bedarf erkannt. Google als *global player* hat Lehrkräfte als Zielpublikum ausgemacht. Durch eine eigens ins Leben gerufene *Google Teachers Academy*¹⁸² werden Lehrkräfte in einem Ein-Tages-Kurs befähigt, spezielle Web-Werkzeuge wie Web-Suche, Google Buchsuche oder Docs & Spreadsheets in ihr Unterrichtsrepertoire aufzunehmen. Hier liegt eindeutig die Betonung auf Medienkompetenz, konkurriert aber klar mit Bibliotheksangeboten zumindest im Recherchesektor. Angeboten wird überdies eine Zertifizierung der Fortbildung.¹⁸³

¹⁸⁰ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) 2006: Rahmenlehrplan Informatik für die gymnasiale Oberstufe, S.10. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_informatik.pdf, zuletzt geprüft am 14.04.2011.

¹⁸¹ Ebd., S.13.

¹⁸² <http://www.google.com/educators/gta.html>, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

¹⁸³ Weber 2009.

3.3.9 These VI

In These VI wird der räumlichen und technischen Ausstattung der Bibliotheken nachgegangen. Die formulierte Hypothese, daß die Bibliotheken in andere Räumlichkeiten ausweichen müssen, um effiziente Arbeit leisten zu können, ist nicht haltbar.

Dies aus zweierlei Gründen: zum einen wurde oftmals betont, daß der Sinn der IK-Veranstaltungen auch darin läge, die Schüler mit dem *Ort* Bibliothek vertraut zu machen, zum anderen wird die Ausstattung der eigenen Bibliothek als hinreichend erlebt.¹⁸⁴

Bei der Ausstattung mit Computerarbeitsplätzen inklusive Internetzugang ergab sich folgendes Bild:

Vier Bibliotheken verfügen über 15 bzw. 14 Plätze, je eine Bibliothek über 12, 11 und 10.

Dies scheint eine ausreichende Anzahl, wenn von einer Klassenstärke von 30 Schülern und von zwei bis drei Teilnehmern pro Kleingruppe bei Gruppenarbeiten ausgegangen wird.¹⁸⁵

Das betrifft also 59% der Bibliotheken.

Die übrigen Bibliotheken verfügen über einmal 9, einmal 7, zweimal 6, einmal 5 und einmal gar keine Computerarbeitsplätze. Des Öfteren erfolgte der Hinweis, daß ein WLAN-Netz für mitgebrachte Laptops zur Verfügung stünde. Der Autor jedoch präferiert die Nutzung desselben nicht, zum einen, um einer Stigmatisierung von Schülern ohne eigenes Notebook vorzukommen, zum anderen, um eine Privatbeschäftigung mit dem eigenen Gerät während der Veranstaltung zu vermeiden.

Da der Autor die Auffassung vertritt, daß Informationskundigkeit und digitale Umgebung zusammengehören, wurde – implizierend, daß nicht genügend Computer zur Verfügung stünden – danach gefragt, ob die Bereitschaft bestünde, an die Schulen auszuweichen.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Ein weiterer Grund, die eigenen Räume nicht zu verlassen, liegt an den zu erreichenden Kennzahlen im Rahmen der Kosten-Leistungs-Rechnung. Da die Leistung der Bibliotheken an Quantitäten gemessen werden, und bei Nutzung anderer Räume keine Abrechnungsmöglichkeiten bestehen (z.B. keine Entleihungen anfallen), wird auf das Nutzen anderer Räume verzichtet. In diesem Zusammenhang wäre zu diskutieren, ob es nicht an der Zeit sei, das Berufsbild eines *teaching librarian* zu entwickeln. Zu dessen Obliegenheiten zählten dann auch Lehraufgaben, die außerhalb der Bibliothek stattfänden. Damit wäre eine Abrechenbarkeit geschaffen.

¹⁸⁵ Mehrfach wurde die Notwendigkeit gesehen, Klassenteilungen durchzuführen, was jedoch regelmäßig daran scheitert, daß nur eine Bibliothekarin für die Veranstaltung zur Verfügung steht. Man könnte darin den ersten Schritt zur Erkenntnis auf dem Weg zur Einbindung von Lehrkräften sehen (s. Kap. 3.2.10). In zwei Fällen wurde explizit darauf hingewiesen, daß Gruppenteilungen stattfinden. In einem Fall verbleibt eine Gruppe im Computerraum der Schule, die andere arbeitet in der Bibliothek. Im anderen Fall gibt es eine Höchstteilnehmerzahl von 16 Schülern.

¹⁸⁶ „Schließlich ist es inzwischen, da fast alle Recherchesysteme und viele Informationsressourcen digital vorliegen, kaum mehr möglich, Veranstaltungen mit praktischen Übungen zu konzipieren, ohne eine ausreichende Anzahl von PCs, möglichst in einem eigenen Schulungsraum, verfügbar zu haben.“ Hütte et al. 2009, S.150f.

25. Wären Sie bereit, zur Durchführung eines Teilmoduls eines Workshops die Computerräume an den entsprechenden Schulen zu nutzen? (13 Teilnehmer)

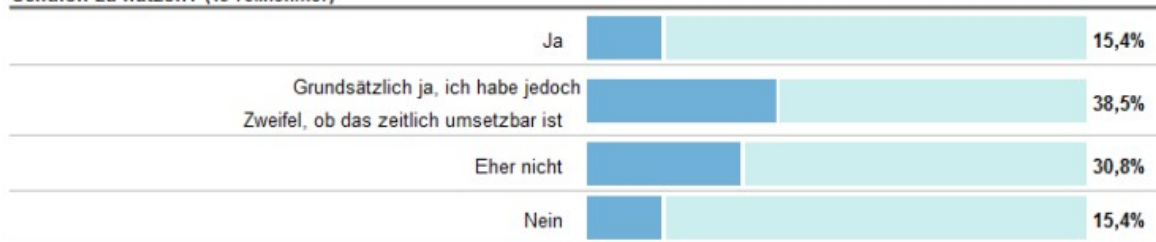


Abb. 21 Nutzung Schulräume

Sechs Bibliotheken ziehen das nicht in Betracht, fünf weitere sind skeptisch, zwei können es sich vorstellen.

Generell sind vier Bibliotheken mit verschiedenen Angeboten auch außer Haus tätig, neun nicht, wie die folgende Abbildung zeigt:

26. Nutzen Sie bereits Räume anderer Bildungseinrichtungen, um zu ermöglichen, daß gewisse Angebote ihres Gesamtspektrums (Kinder-, Jugend-, Erwachsenen- und Migrantenbildung) überhaupt bzw. unter besseren Bedingungen durchführbar sind? (13 Teilnehmer)

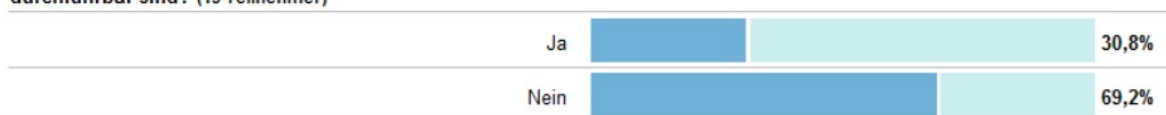


Abb. 22 Nutzung Fremdräume

Um den Komplex der VI. These abzurunden, bleibt die Frage nach den Hauptbehinderungen einer erfolgreichen Arbeit auf dem Sektor der IK-Veranstaltungen.

Dort ergibt sich das folgende Bild (erneut Mehrfachnennungen möglich):

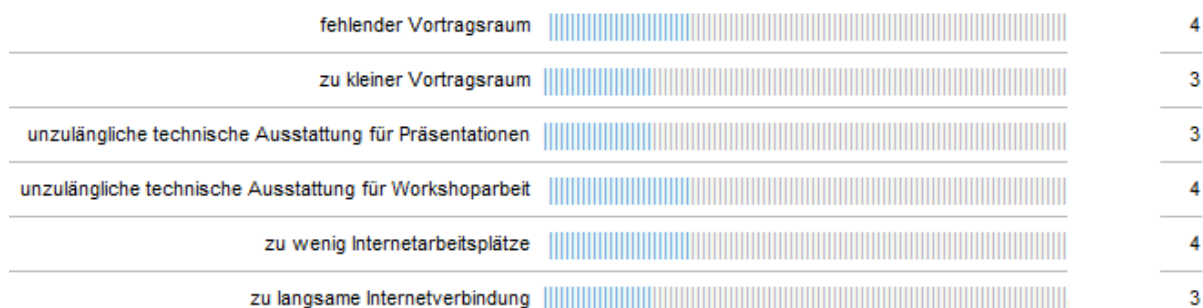


Abb. 23 Negativfaktoren

Die fehlenden Internetarbeitsplätze sind hier natürlich Thema, das größte Manko jedoch sind die fehlenden oder zu kleinen Vortragsräume. Unter der Annahme, daß nur jeweils eine Antwortmöglichkeit gewählt wurde (entweder fehlend oder zu klein), beträfe das knapp 60% aller Bibliotheken.

3.3.10 These VII

Im Zusammenhang mit These VII wurde nach dem Einsatz von Lehrkräften als Unterstützer während der IK-Veranstaltungen gefragt. Da es sich hier bei den Bewertungsmöglichkeiten um eine Intervallskala handelt, werden die Ergebnisse prozentual dargestellt.



Abb. 24 Multiplikatoren Lehrer

Über 80% der Befragten sind der Auffassung, daß es wichtig bis sehr wichtig sei, Lehrkräfte mit einzubinden und sie dafür auszubilden. Des Öfteren wird berichtet, daß die Lehrkräfte selbst mangelnde Medienkompetenz aufweisen, daß Bibliotheksbesuche von Lehrkräften zur eigenen Unterrichtsvorbereitung nicht stattfinden, daß dementsprechend Materialien nachgefragt werden, die schon seit Jahren nicht mehr im Bestand sind. Eine gewisse Scheu im Umgang mit Computern sei überdies zu beobachten, da angenommen wird, daß die Schüler dort einen Wissensvorsprung gegenüber den Lehrern besitzen. In diese Kategorie fällt auch die hin und wieder zu beobachtende Verteufelung des Internets durch Lehrer. Es wird vom Eindruck einer überalterten Lehrerschaft gesprochen, die zu einem gewissen Teil nicht zur Arbeit mit dem Computer zu gewinnen ist.

Somit tut sich die Frage auf, ob diejenigen, die die Jugendlichen in der Schule anleiten sollen, überhaupt selbst medien- und informationskundig sind.

Von den Hochschulen wird erwartet, daß die Schüler im wissenschaftspropädeutischen Arbeiten – und damit auch bei der Recherche von Informationen – geübt sind. Gapski berichtet von einer Studie des Hochschul-Informations-Systems, bei der erkundet wurde, wie Studenten ihre in der Schule erworbenen Kompetenzen und Arbeitstechniken einschätzen.¹⁸⁷ Ein Drittel war der Meinung, daß sie völlig unzureichende Recherche- und Arbeitstechniken zur Strukturierung und Verarbeitung von Informationen besaßen.¹⁸⁸

Ähnliches darf von den Lehrenden behauptet werden.¹⁸⁹ Obwohl zur Unterrichtsvorbereitung das Internet in großem Maße genutzt wird, sind Fachdatenbanken unbekannt und Bibliotheksangebote (z.B. OPAC-Recherchen) werden kaum zu Rate gezogen.¹⁹⁰

Um diesen ganzen Sachverhalt etwas näher zu beleuchten, wurde während der Interviews gefragt, ob und in welcher Weise Lehrkräfte als Unterstützer während der IK-Veranstaltungen eingesetzt werden. Dabei wurde in der Hälfte aller Fälle die Frage positiv beantwortet: vor allem als Aufsicht und zur disziplinarischen Unterstützung, des weiteren auch bei der Suche im Katalog und bei der Recherche im Netz. Als sehr wichtig wird bewertet, daß Lehrer Themenstellungen mitbringen, die Bezug zu aktuellen Unterrichtsthemen aufweisen. Dies ist jedoch nicht überall der Fall.¹⁹¹

Als wichtigster Bezugspunkt für die Bibliothekarinnen wird die Person des Fachlehrers, sein Interesse und sein Engagement für den Besuch eines Bibliotheksangebotes beschrieben.

Grundbestandteil bibliothekarischen Handelns sei hier, Überzeugungsarbeit zu leisten. Strategien dabei sind Auftritte auf der Gesamtlehrerkonferenz, der Bezirksfachkonferenz Deutsch und den Fachkonferenzen Deutsch der einzelnen Schulen. Als sehr erfolgreich hat sich das Mittel der Mundpropaganda herausgestellt. Vorteilhaft ist auch das Vorliegen eines Kooperationsvertrages, durch den feste Kooperationslehrer als Ansprechpartner zur Verfü-

¹⁸⁷ Gapski 2009, S.40.

¹⁸⁸ Doch wenn erst an den Hochschulen begonnen wird, *information literacy* zu erwerben, ist es eigentlich schon zu spät: *“These students have already developed an ingrained coping behaviour: they have learned to ‘get by’ with Google.”* Aus einer Studie des CIBER-Instituts, zitiert bei Gapski 2009, Fußnote 92.

¹⁸⁹ WEISEL schreibt: *„Forscher warnen vor der ‚Googlesierung der Ausbildung‘. Dies schlägt durch in die Schulen: Lehrer und Schüler glauben, mittels Google alles selbst und kostenlos/-günstig finden und beschaffen zu können.“* zitiert bei Gapski 2009, Fußnote 105.

¹⁹⁰ Ebd., S.42. Ein durch eine Berliner Bibliothek angebotener OPAC-Kurs für Lehrer erfährt regelmäßig keine Nachfrage; wäre zu fragen, ob Bibliotheken mobile Angebote entwickeln sollten, mit denen sie in den Schulen selbst dann Lehrer als „Kunden“ bedienen könnten.

¹⁹¹ Die Wichtigkeit von Lehrern als Multiplikatoren, aber auch deren Defizite im Bereich der Recherchekompetenz, hat die Stadtbücherei Stuttgart erkannt und bietet eine Multiplikatorenschulung an, die darauf abzielt, die Lehrer zu befähigen, die Informationsquellen der Stadtbücherei selbständig zu nutzen. OPAC, Rechercheportal und Regionalportal der Bücherei sind dabei die Schwerpunktthemen. Fasola 2008.

gung stehen. Probleme gibt es immer da, wo eine Kette im Informationsfluß geschaltet ist, so z.B. bei der Terminweitergabe durch den Fachbereich an die Fachlehrer. Als unabdingbares Erfolgskriterium wird der persönliche Kontakt zu den Lehrern, bis hin zum Austausch der Privatnummern, beschrieben.

Es gibt Bibliotheken, die keiner Bewerbung ihrer Angebote bedürfen, da sie gewissermaßen „Selbstläufer“ sind; anderen Bibliotheken gelingt trotz Werbematerialien und Schulbesuchen nicht, das gewünschte Klientel zu erreichen. Es scheinen schulspezifische Aspekte starken Einfluß darauf zu haben, ob eine Offenheit gegenüber Bibliotheksangeboten besteht.

Es wird von Schulen berichtet, die Bibliotheksbesuche von ihren Schülern fordern und fördern und nachmittags auch gerne Bibliotheksräume nutzen. Gleichfalls wird aber davon berichtet, daß unter Schülern die Ansicht verbreitet sei, Bibliotheken seien etwas für Arme, die sich selbst keine adäquaten Materialien leisten könnten. Auch wird gelegentlich eine Überheblichkeit älterer Gymnasiasten gegenüber öffentlichen Bibliotheken beschrieben.

Es wurde darauf aufmerksam gemacht, daß Lehrer gute Beobachter seien und ein nachträglicher Austausch zwischen den Bibliothekarinnen und den Lehrkräften in Form eines *peer-reviews* fruchtbringend sein kann. FRANKE schreibt dazu, daß Lehrer durchaus als Co-Moderatoren eingesetzt werden sollten. Überdies könnten sie – indem ihnen ihre Wichtigkeit als „Fachkollegen“ gespiegelt würde – ins gemeinsame Boot geholt werden, um die eigenen didaktischen Fähigkeiten und die Gesamtkonzeption der IK-Veranstaltung beurteilen zu lassen.¹⁹²

Dieses Thema fortführend, ergibt sich die Frage, ob und wie die Bibliotheken Feedback auf ihre Veranstaltungen erfahren bzw. einfordern. Üblicherweise gibt es direkt im Anschluß vor Ort von den Lehrern Rückmeldungen. Ablesen läßt sich eine positive Würdigung auch in der jährlichen Wiederkehr von vom Angebot überzeugten Lehrern. In ca. einem Drittel aller Fälle wird bedauert, daß überhaupt kein Feedback geschieht; jedoch nur in einem einzigen Fall ist Evaluation Teil des Konzepts der Veranstaltungen.

Die Resonanz der Schüler wird nur indirekt wahrgenommen: erkennbar an der Haltung, ob gelangweilt oder engagiert, hin und wieder auch an verbalen Statements (überfordert/unterfordert), manchmal auch an der Tatsache, daß Teilnehmer beginnen, nachmittags die Bibliothek mit ihren Freunden zu nutzen. Direkte Rückmeldungen sind überaus selten.

¹⁹² Franke 2001, S.1609.

Im Gegensatz dazu gehört Evaluation in wissenschaftlichen Bibliotheken zum Kanon einer IK-Veranstaltung. Die informelle Evaluation, die Aufschluß über die Nutzerzufriedenheit geben soll, und die die einzig in Berlin zu beobachtende Form war, wird bei HÜTTE et al. so charakterisiert:

*„Zustimmungs- oder Ablehnungsäußerungen während der Veranstaltung, z. B. Aufmerksamkeit, Aktivität oder Passivität, Ablenkung, Störverhalten etc. der Teilnehmenden. Hier gilt es ein Verfahren der Protokollierung zu etablieren (Notizen des Dozenten auf Laufzettel, begleitende Beobachtung des Schulungsverlaufs durch Fachkollegen bzw. Mitglieder der Peer-Group der Teilnehmer).“*¹⁹³

Auf die zahlreichen Beiträge zu Evaluation von bibliothekarischen Leistungen soll hier nicht vertieft eingegangen werden. Es sollen nur einige ohne großen Aufwand durchzuführende Methoden erwähnt und eine Lanze für die regelmäßige Durchführung von Evaluationen gebrochen werden.

DANNENBERG favorisiert die „Punktabfrage“, durch die sich schnell ein Überblick verschafft werden kann, wie das eigene Angebot aufgenommen wurde: auf ein Flipchart werden von den Teilnehmern Klebepunkte angebracht innerhalb einer Matrix, deren Achsen mit „ich habe viel/wenig Neues gelernt“ und „vom Gelernten kann ich viel/wenig gebrauchen“ beschriftet sind.¹⁹⁴

Auch die Selbstaufschreibung im Anschluß an die Veranstaltung und die kollegiale Intervention – Bibliothekarinnen beobachten sich gegenseitig und geben Feedback – sind geeignete Wege.

Einfache Evaluationsbögen, die – um einen Rücklauf zu garantieren – noch im Bibliotheksgebäude ausgefüllt werden sollten, können sich darauf beschränken zu erfragen

- ob das Spektrum der Themen den Bedürfnissen entsprach,
- wie das Verhältnis von eigenem Arbeiten zum Dozenteninput empfunden wurde und
- ob die Anforderungen dem Leistungsstand entsprachen.

Raum sollte auf jeden Fall für Kommentare zu Verbesserungsvorschlägen und für Lob und Tadel sein.¹⁹⁵ Vorzuziehen sind offene Fragen und nicht vergessen werden sollte ein Dank für

¹⁹³ Hütte et al. 2009, S.157f.

¹⁹⁴ Dannenberg, Haase 2008, S.122.

¹⁹⁵ Vgl. Evaluationsbogen zur Veranstaltungen der Universitätsbibliothek Konstanz, online verfügbar unter http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Modulmaterial/Moduluebergreifend/evaluation_2005-1.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2011.

das Ausfüllen des Bogens.¹⁹⁶ In jedem Fall sollten die Ergebnisse der Evaluationsbögen den Teilnehmern übermittelt werden, dies schafft eine positive Rückkopplung; ihnen wird gespiegelt, daß ihre Kritik, ihr Mitdenken ernst genommen wird.

An dieser Stelle soll auch noch einmal die Wichtigkeit von Vorevaluation für eine erfolgreiche Durchführung von Veranstaltungen betont werden. Vorevaluation ist aktives Zugehen auf den Kunden und garantiert erhöhte Aufmerksamkeit und das Interesse der Teilnehmer.¹⁹⁷

ROCKENBACH hat beobachtet, daß „Bibliothekarinnen und Bibliothekaren (...) das Wissen über die Recherchekompetenzen der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer (fehlt); so lässt sich kein effektives und angemessenes Ziel für die jeweiligen Kurse festsetzen.“¹⁹⁸ Auch DANNENBERG ist es ein Anliegen, daß bei den Lehrern das Interesse, die Vorkenntnisse und der Bedarf erfragt und daraus resultierend genaue Inhalte abgesprochen werden.¹⁹⁹

3.3.11 Schüler als Tutoren

Im Unterschied zur Mitarbeit von Lehrkräften, wird eine Beteiligung von Schülern an den IK-Veranstaltungen eher skeptisch gesehen. Nur in einem Fall werden Schüler als Unterstützer von Teilaufgaben während der IK-Veranstaltungen eingesetzt.



Abb. 25 Multiplikatoren Schüler

Die Idee, Schüler als Tutoren einzusetzen, findet sich bei GAPSKI.²⁰⁰ Daß sich durch die Ausbildung und den Einsatz solcher Tutoren der Personaleinsatz bei IK-Veranstaltungen redu-

¹⁹⁶ Vgl. Hämmer, Flammersfeld 2008, die eine kurzgefaßte Einführung zum Thema geben.

¹⁹⁷ Gran 2009, S.31. Die Autorin führt aus, daß dies auch in wissenschaftlichen Bibliotheken noch selten sei.

¹⁹⁸ Rockenbach 2003, S.35.

¹⁹⁹ Dannenberg 2008, S.103f.

²⁰⁰ Gapski 2009, S.34.

zieren ließe, referiert DANNENBERG.²⁰¹ Durch PALMER-HORN wird Jugendlichen eine hohe Kompetenz im Bereich der „neuen Medien“ bescheinigt. Überdies entstammten die Jugendlichen der avisierten Zielgruppe und sprächen deren Sprache. Damit wären sie überaus geeignete Ansprechpartner für den Einsatz an der Seite der Bibliothekarinnen.²⁰²

In der Praxis jedoch hätte sich gezeigt – so die Erfahrungen aus Berlin – daß Schüler durch das große schulische Pensum zeitlich kaum in der Lage seien, nachmittags noch eine „Ausbildung“ zum Tutor in der Bibliothek zu durchlaufen.

²⁰¹ Dannenberg 2008, S.132.

²⁰² Palmer-Horn 2000, S.145.

3.4 Fazit

Öffentliche Bibliotheken haben einen heterogeneren Nutzerkreis als wissenschaftliche Bibliotheken, sie dienen Kindern ebenso wie Senioren, Migranten, Schülern, Rat- oder Erholungssuchenden; Lesern, Hörern und Betrachtern. Von daher gibt es vielfältige Möglichkeiten, Schwerpunkte in der Bibliotheksarbeit zu setzen. UMLAUF referiert vier mögliche Grundszenarien: öffentliche Bibliotheken können sich definieren als

- Informations-Tankstelle,
- Gemeindezentrum,
- Zentrum für offenes Lernen oder als
- Kulturcafé.²⁰³

Diese sogenannten informationslogistischen Rollen, die dabei eingenommen werden, beeinflussen damit natürlich auch die Schwerpunktsetzung in der täglichen Arbeit und der Etatverteilung.²⁰⁴ Informationslogistische Rollen versuchen abzubilden, welche Zielgruppe – kombiniert mit den gewählten medialen Schwerpunkten – im besonderen Fokus der Bibliothek steht.²⁰⁵ Gleichzeitig soll so erkennbar werden, welche Rolle dabei Priorität genießt.²⁰⁶

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, daß eine Beurteilung der Arbeit öffentlicher Bibliotheken im Bereich Informationskundigkeit nur schwer unter Kriterien wissenschaftlicher Bibliotheken möglich ist. Benannt wurden und werden daher nur Defizite, deren Deckung möglich und vor allem nötig erscheint. Dies soll jedoch in keiner Weise einer Würdigung der bisher geleisteten Arbeit im Wege stehen: öffentliche Bibliotheken initiieren und moderieren Kultur- und Bildungsaktivitäten, sie integrieren Kultur und Soziales und gestatten einen Aufenthalt ohne Konsumzwang.²⁰⁷

²⁰³ Umlauf 2009, S.12.

²⁰⁴ Näheres dazu in Kap. 2.12 bei Umlauf 1999.

²⁰⁵ Die ALA geht sogar von acht möglichen Rollen aus. Vgl. dazu <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h87/>, S.11.

²⁰⁶ „Sie (die Bibliothek – Anm. d. Verf.) kann in der Rolle Tor zum Lernen für Schüler (Preschooler's Door to Learning / Öffnung der Bücherwelt für Vorschulkinder und erstes Lesealter) das Lesen und das Lernen fördern. Sie kann eine Lernunterstützung für Schüler und Auszubildende sein, wenn sie die Rolle Bildungs- und Ausbildungsunterstützung (Formal Education Support Center / Unterstützung der schulischen Ausbildung) ausübt. Sie kann das individuelle altersunabhängige Lernen fördern. Dann ist die Bibliothek ein Individuelles Bildungszentrum. (Independent Learning Center / Private Fortbildung, Lebenslanges Lernen).“ Rambow 2006, S.42.

²⁰⁷ Umlauf 2009, S.19-21.

„Öffentliche Bibliotheken sind durch ihre Medienangebote per se ein enormes Reservoir für Lern- und Bildungsbedürfnisse(...). Es geht also wesentlich um eine Verstärkung dieser Rolle als sekundärer Bildungsträger, vor allem in Hinblick auf proaktives Handeln und zielorientierte Angebote auf den Feldern Lese- und Medienkompetenz. Kinder und Jugendliche, die eine zahlenmäßig starke Benutzergruppe kommunaler Bibliotheken darstellen, wären die ersten Adressaten solcher Angebote (...)“²⁰⁸

Es darf eingestimmt werden in den Ruf nach der „Wiederentdeckung der Bibliothek beim Lernen“.²⁰⁹

SÜHL-STROHMENGER beschreibt den Wert von Bibliotheken als „zentralen Lernort für informelles Lernen.“²¹⁰ Im Speziellen betrifft dies die Arbeit im Bereich Leseförderung. Dabei geht es nicht nur um reine Lesetechnik, sondern um Lesekompetenz. *„Gemeint ist die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, sie kritisch einzuschätzen und für eigene Zwecke und Ziele im Sinne der Entwicklung und Ausdifferenzierung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Werthaltungen zu nutzen.“²¹¹*

Es ist wahrlich nicht überbewertet, wenn UMLAUF urteilt, daß das, was die öffentlichen Bibliotheken für die Ausbildung von Lesekompetenz leisten, als deren großes Plus anzusehen ist.²¹²

RAMBOW pflichtet dem bei, indem sie betont, daß *„der Beitrag der Bibliothek zur Leseerfahrung einzigartig ist, weil eine Bibliothek einen freien Zugang und eine große Auswahl bietet.“²¹³*

Alle Tätigkeiten, die im Umgang mit Information und Wissen vonnöten sind, bedürfen der Sprachkenntnisse: das Stellen von Suchanfragen genauso wie das Annotieren oder Taggen und der Umgang mit Schlag- und Stichwörtern.²¹⁴

Erwerb und Erweiterung von Sprachkenntnis durch Leseförderung ist neben der Arbeit von Kindertagesstätten und Schulen auch ein nicht zu unterschätzender Verdienst von öffentlichen Bibliotheken.

²⁰⁸ Lux 2004, S.182

²⁰⁹ Hapke 2008, S.72.

²¹⁰ Sühl-Strohmenger 2010, S.31.

²¹¹ Dannenberg et al. 2004, S.3.

²¹² Umlauf 2003, S.26.

²¹³ Rambow 2006, S.30.

²¹⁴ Ballod 2008, S.69.

4. Perspektiven

Worauf sollten sich öffentliche Bibliotheken konzentrieren in ihren Angeboten zur Entwicklung von Informationskundigkeit von Schülern? Die Antwort liegt auf der Hand: auf die eigenen Stärken, die Erwartungen ihrer Zielgruppe(n) sowie auf die Herausforderungen, vor denen die Zielgruppen in Zukunft stehen werden.

Öffentliche Bibliotheken sind nicht virtuell, sie haben einen Raum. Diesen so zu nutzen oder umzugestalten, daß Jugendliche sich dort wohlfühlen können, ermöglicht, die Bibliothek als Ort zu verankern, der für lebenslanges Lernen prädestiniert ist und als solcher dann auch in weiteren Lebensphasen genutzt wird.²¹⁵ Dabei sollte immer im Blick sein, daß das Ermöglichen von selbständigem Handeln eine große Bedeutung für effektives Lernen hat.²¹⁶

Kostenlosen Zugang zu Informationen über das Internet zu erlangen, ist allerorten möglich. Jedoch Zugang zu normalerweise kostenpflichtigen Angeboten und überdies zu schon geprüften Inhalten zu ermöglichen, ist ein Pfand, mit dem Bibliotheken wuchern können. Ihnen obliegt die Funktion der Qualitätsselektion.²¹⁷

SCHORR schlägt als ein Kriterium zur Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Anbietern im Netz vor, sich zu fragen, ob man den entsprechenden Anbieter auch außerhalb des WWW kennt.²¹⁸ Die Bibliothek wäre ein solcher Anbieter.

Dies zöge nach sich, berlinweit ein Portal für Jugendliche zu etablieren, das sich als *single stop* für sämtliche auf das schulische Lernen bezogenen Aktivitäten eignet. Denkbar wäre das auf Basis der Portaloberflächen von PRIMO oder AQUABROWSER. Durch die Einbindung verschiedener externer Quellen – so u.a. mit einer personalisierten Verknüpfung zur Homepage der eigenen Schule – und vielfältigen Suchmöglichkeiten, gerade auch im Bereich Musik und Video, könnte zum einen eine große Akzeptanz in der Zielgruppe und – darauf zielt die Idee ab – eine bessere Sichtbarkeit und eine höhere Nutzung von Bibliotheken erreicht werden.

²¹⁵ Bisher haben nur wenige Bibliotheken einen speziellen Bereich für Jugendliche, es wird vorrangig zwischen Kinder- und Erwachsenenbereich unterschieden. HACHMANN dagegen berichtet sogar von Stellenbeschreibungen für spezielle Jugendbibliothekarinnen in Los Angeles (Young Adult Librarians = YA-Librarians)! Hachmann 2002.

²¹⁶ Homann 2008b, S.85.

²¹⁷ Umlauf 2009, S.17.

²¹⁸ Schorr 2005, S.153.

Dies ist ohne externe Unterstützung nicht möglich. Daher sollte den Hochschul- und Universitätsbibliotheken ins Stammbuch geschrieben werden, daß sie in der Pflicht stehen, Angebote zur Erlangung von Informationskundigkeit vorzuverlagern: es stünde jedem Schulabgänger gut zu Gesicht, informationskundig zu sein. Das bedeutet, daß Angebote zusammen mit den öffentlichen Bibliotheken entwickelt werden müssen und dafür das entsprechende Know-how seitens der wissenschaftlichen Bibliotheken zur Verfügung gestellt wird.

Öffentliche Bibliotheken könnten ohne großen Aufwand E-Learning Angebote anderer Anbieter in ihre Webpräsenzen einbinden oder zumindest in ihren Kursen nutzen.²¹⁹ Beispielfhaft sei hier das Modul „Informationsflut? Mit Google die richtigen Treffer landen“²²⁰ genannt, das die vielfältigen Suchmöglichkeiten mit Hilfe der erweiterten Suche und einiger möglicher Operatoren (allinurl, site, link, +, -) bei Google beschreibt.

Überhaupt sollten Lehrangebote ihren Ausgangspunkt dort nehmen, wo Jugendliche sich im Netz aufhalten: das sind Google, Wikipedia und soziale Netzwerke. Zur Arbeit mit Berufsschülern schreibt SCHNEIDER, eine Eröffnungsdiskussion

„zu Vor- und Nachteilen der freien Internetsuche sensibilisiert die Schüler für das Thema Informationsbeschaffung und liefert einen gemeinsamen gedanklichen Ausgangspunkt. Beginnend mit Tipps und Tricks zur Google-Suche können die Bibliotheksmitarbeiter dann nach und nach das Thema systematische Informationsrecherche entwickeln.“²²¹

Wenn also Google und Wikipedia die meistgenutzten Quellen sind, dann sollte es vorrangiges Bemühen der Bibliothek sein, den Schülern eine kompetente Nutzung dieser Quellen nahezubringen.²²² Zum Umgang mit Wikipedia darf auf STÖCKLIN verwiesen werden:

„Bibliothekarinnen und Bibliothekare sind Expertinnen und Experten bei der Beurteilung von Informationen bezüglich Verlässlichkeit. Ihnen bietet sich jetzt die Gelegenheit, als kompetente Partner noch näher an die Schulen und Hochschulen heranzurücken, indem sie Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler bei Fragen zur Wikipedia unterstützen. Welche Methoden gibt es zur Beurteilung von Wikipedia-Artikeln? Welche Methoden eignen sich für welche Szenarien? Wie kommen die Artikel zustande? Welche Meta-Informationen lassen sich nutzen? Wie sollen Schulen mit der Wikipedia umgehen? Wie können sie verhindern, dass Schülerinnen und Schüler aus der Wikipedia plagieren?“²²³

²¹⁹ SCHUBNELL sieht keine Ansätze in öffentlichen Bibliotheken, sich damit auseinanderzusetzen, ob bereits E-Learning-Kurse existieren, die (größtenteils) übernommen werden könnten. Schubnell 2007, S.5

²²⁰ <http://www.lernmodule.net/modul/?l=203>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

²²¹ Schneider 2007a, S.84.

²²² Ergänzend zum o.g. E-Learning Modul sei hier in Bezug auf das Thema Google der Beitrag von EINSPOHN empfohlen. Einsporn 2008.

²²³ Stöcklin 2009, S. 38.

Artikel in der Wikipedia sind für Schüler, denen man eine Art Häppchenkultur im Leseverhalten nachsagt, erste Wahl zur Erstellung von Hausaufgaben, die vermeintliche Urheberrechtsfreiheit verleitet zum ausgiebigen Kopieren. Abgesehen davon jedoch eignen sich Wikipedia-Artikel tatsächlich gut als Recherche-Einstieg – so wie Lexikonartikel schlechthin. Den Links und Literaturtips am Ende eines Artikels in der Wikipedia kann nachgegangen werden. Überdies kann ein Artikel in seinen Übersetzungen zu Rate gezogen werden, um fremdsprachige Fachbegriffe zu eruieren. Die Verlässlichkeit der Artikel kann über die Versionsgeschichte und entsprechende Diskussionsseiten beurteilt werden.²²⁴ Nicht zuletzt ist es ein erheblicher Lernanreiz, selbst als Lerngruppe einen Artikel zu erstellen oder zu bearbeiten.

²²⁴ Ebd.

4.1 Modellprojekt „Lesende Schule“

Im laufenden Schuljahr werden durch eine Projektgruppe beim Berliner Schulsenat acht Fortbildungsmodule entwickelt, die Schulen in den Stand versetzen sollen, ein schulinternes Curriculum zu erarbeiten, das Leseförderung in allen Fächern unterstützt sowie eine Sensibilisierung für die Themen geschlechterspezifisches Leseverhalten und „Risikogruppen“²²⁵ im Bereich der Leseförderung ermöglicht.²²⁶

Unter dem Titel „ProLesen-Transfer“ stehen dabei individuelles Lernen und Leseförderung in der SEK I im Mittelpunkt. Vier Basismodule – zu den Bereichen Leseflüssigkeit, Lesestrategien, literarische Texte lesen und Sachtexte lesen – werden flankiert von vier Aufbaumodulen, deren Themen Leseinteresse, Ganztag, Eltern sowie Bibliothek und Schule umfassen.

Das zuletzt genannte Thema wird wie folgt beschrieben:

„Die öffentlichen Bibliotheken sind wichtige Partner bei der Leseförderung und bei der Vermittlung von Recherche- und Medienkompetenz. Sie sind Leseorte, die Schülerinnen und Schüler sowohl emotional als auch kognitiv ansprechen. Im Modul werden die Angebote der öffentlichen Bibliotheken Berlins für die Sekundarstufe I präsentiert sowie verschiedene Kooperationsformen für Schulen und Bibliotheken vorgestellt.“²²⁷

Zu den Modulen werden sowohl theoretische als auch praktische Teile entwickelt. Je eine Schule pro Stadtbezirk wird im kommenden Schuljahr – nach einem Bewertungsverfahren durch den Senat – durch das Prädikat „Lesende Schule“ geadelt werden. Fachtagungen sollen den Bibliothekarinnen und Lehrern des Sach- und Fachunterrichts ermöglichen, die kommenden Partner kennenzulernen.

Um in den Genuß der Einbeziehung in das Projekt zu kommen, werden Schulen aktiv auf die Bibliotheken zugehen müssen. Dies kehrt die üblicherweise herrschende Aufteilung um und wird daher von den Bibliotheken mit großen Hoffnungen betrachtet. Dieses Projekt stellt einmal mehr die unterstützende Vermittlung beim Erwerb von Lesekompetenz als zentrale Aufgabe öffentlicher Bibliotheken heraus. Informationskundigkeit ist hier kein Thema, kann ohne vorhandene Lesekompetenz allerdings auch nicht erworben werden.

²²⁵ Dahinter verbergen sich folgende Gruppen: Jungen, Schülerinnen und Schüler aus sozial schwachem und bildungsfernem Milieu sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund. Definiert in einem Interview durch Hermann Ruch, Leiter des Projektes „ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule“. Online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=679>, zuletzt geprüft am 04.05.2011.

²²⁶ Näheres dazu unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/prolesen-transfer-be.html>, zuletzt geprüft am 04.05.2011.

²²⁷ Ebd.

4.2 Kooperationsvereinbarungen

Durch die Rahmenvereinbarung zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Landesverband Berlin im Deutschen Bibliotheksverband aus dem Jahre 2008 ist es möglich geworden, Kooperationsverträge zwischen Schulen und öffentlichen Bibliotheken zu schließen.

„Um das vielfältige Angebot Öffentlicher Bibliotheken möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen, wirkt die Senatsverwaltung darauf hin, dass die Schulen in eigener Verantwortung Unterrichtseinheiten z. B. zu aktiver Mediennutzung, Herausbildung von Recherchefähigkeiten oder selbständiger Informationsgewinnung planen, die den Besuch der Berliner Öffentlichen Bibliotheken sinnvoll einschließen.“²²⁸

In Stadtbezirken, in denen schon Kooperationsvereinbarungen bestehen, werden diese als sehr positiv beschrieben. Im Allgemeinen beinhalten solche Vereinbarungen Bibliothekseinführungen, Buchvorstellungen und -besprechungen, Teilnahme an Projekttagen, das Bereitstellen von Medienpaketen und u.U. auch die Unterstützung der Schulbüchereien als Leistungen, die von den Bibliotheken erbracht werden. Veranstaltungen zum Erwerb von Informationskundigkeit nehmen darin allerdings nur einen sehr kleinen Teil ein, was einmal mehr die breite Palette der Aufgaben öffentlicher Bibliotheken aufzeigt.

²²⁸ Rahmenvereinbarung zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Landesverband Berlin im Deutschen Bibliotheksverband e.V. (2008); online verfügbar unter http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/vereinbarungen/Rahmenvereinbarung_Berlin.pdf, zuletzt geprüft am 04.05.2011.

4.3 Steuerungsgruppe Sekundarstufe I

Eine Facharbeitsgruppe von Bibliothekarinnen beim Berliner Schulsenat entwickelt zur Zeit ein bibliotheksübergreifendes Konzept, das als Grundpfeiler für Angebote im Bereich der Sekundarstufe I dienen soll. Vorbild ist dabei das schon existierende dreimodulige Angebot an Grundschulen unter dem Titel „Bibliothek macht Schule“.

Auch für die Mittelstufe wird ein Angebot entwickelt, das sich in drei Module gliedert.

Im Modul I, der Grundeinführung, finden sich die bekannten benutzerschulenden Teilaspekte wie z.B. Einführung in die Aufstellungssystematik und OPAC-Recherche.

Modul II, unter dem Arbeitstitel „Entwicklung der Recherchekompetenz“, sieht das Kennenlernen verschiedener schülerrelevanter Informationsquellen im Print- und Nonbookbereich sowie eine erweiterte Einführung in den Online-Katalog vor.

Zur „Vertiefung der Recherchekompetenz“ im Modul III gehören die Angebote von VOEBB24 und der Fernleihe und das Kennenlernen anspruchsvoller Informationsquellen im Internet und im Bereich der Datenbanken. Zu den Modulen werden jeweils Lernziele definiert und qualitätssichernde Standards gesetzt.

Vor dem Hintergrund der unzulänglichen Zusammenarbeit zwischen Berliner öffentlichen Bibliotheken darf diese Initiative getrost als Meilenstein bezeichnet werden.

Kritisch anzumerken bleibt, daß auch hier davon ausgegangen wird, daß zuerst Bibliothekskompetenz erworben werden muß, bevor diese Fähigkeiten auf den Umgang mit Informationen im Netz übertragen werden. Mit Blick auf die Realität von jugendlichem Verhalten bei der Nutzung von Informationsmedien scheint dieser Ansatz anachronistisch.

Informationskundigkeit wird zuallererst benötigt für das Finden und Beurteilen von Webinhalten, das Netz ist der präferierte und erstgenutzte Suchraum der Schüler. HAPKE unterstreicht, daß die Studierenden (und hier kann man getrost auch Schüler zuzählen) da abgeholt werden sollten, wo sie sich aufhalten – in virtuellen Lernumgebungen.²²⁹

²²⁹ Hapke 2008, S.56.

4.4 Resümee

Informationskundigkeit bezieht außer Text auch Ton, Bild und Bewegtbild mit ein²³⁰, alles Dinge, die zuvörderst im Netz angesteuert werden. „So erfordert der rasche Anstieg des Informationsangebotes und der ständige Wandel der Recherchesysteme andere didaktische Konzepte, in deren Mittelpunkt die Vermittlung allgemeiner, transferierbarer Fähigkeiten steht.“²³¹

Daß der Umgang mit dem OPAC nicht als selbstverständlich angesehen werden darf, soll hier nicht bestritten werden²³², doch stellt eine OPAC-Suchmaske nichts anderes dar als das Interface der erweiterten Suche einer Suchmaschine.²³³

Daher plädiert der Autor dafür, in öffentlichen Bibliotheken Angebote zum Erwerb von Informationskundigkeit zu entwickeln, deren vorrangiges Ziel es ist, Grundstrukturen des Suchens und Findens in digitalen Kontexten durchschaubar werden zu lassen und Strategien zur gezielten Nutzung der Angebote *im Netz* zu vermitteln.²³⁴

Unweigerlich wird ein Suchender nach qualitätshaltiger Information dann auch auf bibliothekarische Angebote stoßen (oder geführt werden). Auf diese Weise schließt sich somit ein Kreis: vom Content-Anbieter Bibliothek (in Form eines „Zwischenhändlers“) über die durch Bibliothekarinnen vermittelte Kenntnisse im Umgang mit Information zum findenden Kunden von (sic!) Bibliotheks-Content.

Wenn man schließlich und endlich BALLESTRAS Kritik an italienischen öffentlichen Bibliotheken: „They organize courses and user instruction (OPAC courses, PC courses, language courses, Internet courses...), but they do not seem devoted to present themselves as a primary service for information skill development.“²³⁵ ins Positive umdeutet, hieße das, daß öffentliche Bibliotheken eine erstrangige Institution zur Erlangung und zur Weiterentwicklung von Informationskundigkeit sein können und sich in diese Richtung entwickeln sollten.

²³⁰ Homann 2008b, S.84.

²³¹ Ebd., S.81; Hervorhebung durch den Verfasser.

²³² LORDH schreibt dazu: „In einem Bibliothekskatalog zu suchen ist für Schüler nicht gerade einfach, da die Kataloge im Allgemeinen von einer abstrakten Erwachsenensprache ausgehen.“ (In eigener Übersetzung nach Lordh 2009, S.15).

²³³ „So erfuhren wir z.B., dass viele Schüler lieber mehr Einzelheiten über bibliographische Fachdatenbanken kennen lernen wollen als über den OPAC.“ Franke 2001, S.1608.

²³⁴ „Information literacy competency extends learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations as individuals.“ The Association of College and Research Libraries 2000, S.4.

²³⁵ Ballestra 2010, S.7.

Literaturverzeichnis

Aufschnaiter, Claudia von; Aufschnaiter, Stefan von (2005): *Über den Zusammenhang von Handeln, Wahrnehmen und Denken*. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 234–248.

Ballestra, Laura (2010): *Italy Information Literacy State-of-the Art Report*. Università Carlo Cattaneo LIUC. Online verfügbar unter <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/Italy2010spedito160610.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2011.

Ballod, Matthias (2008): *Sprache als Schlüssel für Informationskompetenz*. In: Ockenfeld, Marlies; Weizenbaum, Joseph (Hg.): Informationskompetenz 2.0. Zukunft von qualifizierter Informationsvermittlung ; 24. Oberhofer Kolloquium zur Praxis der Informationsvermittlung, im Gedenken an Joseph Weizenbaum, Barleben/Magdeburg, 10. bis 12. April 2008 ; Tagungsband. Frankfurt am Main: DGI (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis, Bd. 10), S. 67–78.

Barz, Carmen (2009): *Fit für die Facharbeit*. Eine Erfolgsgeschichte aus der Münchener Stadtbibliothek. In: Bibliotheksforum Bayern, Jg. 03, H. 2, S. 90–93, online verfügbar unter http://www.bsb-muenchen.de/fileadmin/imageswww/pdf-dateien/bibliotheksforum/2009-2/BFB_0209_07_Barz_V04.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2000): *Lesen fördern in der Welt von morgen*. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Unter Mitarbeit von Andreas Mittrowann und Ute Palmer-Horn. Gütersloh. Online verfügbar unter http://web1.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/lesen_foerdern.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2011.

Borawska-Kalbarczyk, Katarzyna (2005): *Internet jako miejsce uczenia sie a kompetencje informacyjne uczniow*. (Das Internet als Lernort und die Informationskompetenz von Schülern). Herausgegeben von Wydział Pedagogiki i Psychologii. Uniwersytet Białystok. Online verfügbar unter <http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/borawska.pdf>, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

Bradley, Phil (2007): *How to use Web 2.0 in your library* /// London: Facet Publ.

Bruce, Christine: *Seven Faces of Information Literacy in Higher Education*. Online verfügbar unter <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

Bruce, Christine (1999): *Workplace experiences of information literacy*. In: Pergamon - International Journal of Information Management, H. 19, S. 33–47, online verfügbar unter <http://www.personal.kent.edu/~wjrobert/images/WorkplaceInfoLit.pdf>, zuletzt geprüft am 31.03.2011.

Bruce, Christine; Edwards, Sylvia; Lupton, Mandy (2006): *Six Frames for Information literacy Education: a conceptual framework for interpreting the relationships between theory and practice*. Online verfügbar unter http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5-1/pdf/sixframes_final_1.pdf, zuletzt geprüft am 31.03.2011.

Catts, Ralph; Lau, Jesus (2008): *Towards Information Literacy Indicators*. With a list of potential international indicators for information supply, access and supporting skills by UNESCO Institute for Statistics. Herausgegeben von Communication and Information Sector UNESCO: Information Society Division. UNESCO. Online verfügbar unter <http://www.uis.unesco.org/template/pdf/cscl/InfoLit.pdf>, zuletzt geprüft am 07.04.2011.

Covaru, Robert (2010): *Library Literacy: the Step before Information Literacy*. " Central University Library of Bucharest. Online verfügbar unter http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/14540/1/library_literacy_vs_information_literacy-comunicare_sibiu2%E2%80%A6.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2011.

Dannenberg, Detlef; Haase, Jana (2008): *In 10 Schritten zur Teaching Library - erfolgreiche Planung bibliothekspädagogischer Veranstaltungen und ihre Einbindung in Curricula*. In: Krauß-Leichert, Ute (Hg.): *Teaching library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang, S. 101–135.

Dannenberg, Detlef; Herzig, Bardo; Renger, Helene (2004): *Leitfaden zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten zur Förderung von Informationskompetenz*. Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule: Lese- und Informationskompetenz NRW“ 2002 - 2004. Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.lik-online.de/pool/2004_Dannenberg_Herzig_Renger_Leitfaden.pdf, zuletzt geprüft am 11.05.2011.

Denkschrift der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis (DGI e.V.) zur Förderung der Informationskompetenz im Bildungssektor (2008). In: *Information Wissenschaft und Praxis*, Jg. 59, H. 6-7, S. 392-392, online verfügbar unter <http://www.dgd.de/Userfiles/DenkschriftInfokompetenzBildung.pdf>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Einsporn, Norbert (2008): *Die Google-Websuche: Eine Datenbank im Web 2.0-Zeitalter*. In: Ockenfeld, Marlies; Weizenbaum, Joseph (Hg.): *Informationskompetenz 2.0. Zukunft von qualifizierter Informationsvermittlung* ; 24. Oberhofer Kolloquium zur Praxis der Informationsvermittlung, im Gedenken an Joseph Weizenbaum, Barleben/Magdeburg, 10. bis 12. April 2008 ; Tagungsband. Frankfurt am Main: DGI (Tagungen der Deutschen Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis, Bd. 10), S. 35–49.

Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. v. (2005): *Kompetenz: Modische Worthülse oder innovatives Konzept?* (Wirtschaftspsychologie aktuell, 3). Online verfügbar unter [http://www.psy.lmu.de/ape/Lehrmaterialien/Ebner/mainColumnParagraphs/03/document/Erpenbeck \(2005\). Kompetenz - innovatives Konzept oder Worth%C3%BClse.pdf](http://www.psy.lmu.de/ape/Lehrmaterialien/Ebner/mainColumnParagraphs/03/document/Erpenbeck%20(2005).%20Kompetenz%20-%20innovatives%20Konzept%20oder%20Worth%C3%BClse.pdf), zuletzt geprüft am 31.03.2011.

Fasola, Simone (2008): *Eintauchen in den Informationspool*. Multiplikatorenschulung für Lehrer in der Stadtbücherei Stuttgart. In: BuB Forum Bibliothek und Information, Jg. 60, H. 01, S. 16–17, online verfügbar unter http://www.b-u-b.de/cgi-local/byteserver.pl/pdfarchiv/Heft-BuB_01_2008.pdf – [page=1&view=fit&toolbar=0&pagemode=bookm](http://www.b-u-b.de/cgi-local/byteserver.pl/pdfarchiv/Heft-BuB_01_2008.pdf?page=1&view=fit&toolbar=0&pagemode=bookm), zuletzt geprüft am 07.05.2011.

Franke, Fabian (2001): *Lernen lassen statt Lehren*. Bibliothekseinführungen mit informationsdidaktischen Methoden an der Universitätsbibliothek Würzburg. In: Bibliotheksdienst, Jg. 35, H. 12, S. 1597–1610, online verfügbar unter http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2001/01_12_01.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2011.

Franke, Fabian; Pfister, Silvia; Schüller-Zwierlein, Andre (2007): „Hätten wir personelle Valenzen, würden wir uns um stärkere Nutzung bemühen.“. Eine Umfrage zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler an den bayerischen wissenschaftlichen Bibliotheken. In: Bibliotheksdienst, Jg. 41, H. 12, S. 1307–1320, online verfügbar unter http://www.zlb.de/aktivitaeten/bd_neu/heftinhalte2007/Informationsvermittlung011207.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Franke, Fabian; Schüller-Zwierlein, Andre (2009): *Unsere Leistungen bei der Vermittlung von Informationskompetenz*. Ergebnisse und Trends der gemeinsamen Statistik der bayerischen Universitäts- und Hochschulbibliotheken 2008. In: Bibliotheksforum Bayern, H. 3, S. 103–107, online verfügbar unter http://www.bsb-muenchen.de/fileadmin/images/www/pdf-dateien/bibliotheksforum/2009-2/BFB_0209_11_Franke_V04.pdf, zuletzt geprüft am 07.04.2011.

Füssell, Stephan (1999): *Gutenberg und seine Wirkung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Leipzig: Insel-Verl.

Gapski, Harald; Tekster, Thomas (2009): *Informationskompetenz in Deutschland*. Überblick zum Stand der Fachdiskussion und Zusammenstellung von Literaturangaben, Projekten und Materialien zu einzelnen Zielgruppen. Herausgegeben von Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/catalog/downloadproducts/Informationskompetenz_in_Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2011.

Girg, Ralf (2005): „Was ich weiß, macht mich heiß“. Zum Vorverständnis von Kindern und Jugendlichen. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 63–72.

Gorski, Martin (2008): *Informationskompetenz im Spannungsfeld zwischen Schule und Universität*: Beobachtungen zum Informations- und Suchverhalten in der gymnasialen Oberstufe und im Studium. In: Bibliotheksdienst, Jg. 42, H. 7, S. 738–761, online verfügbar unter http://www.zlb.de/aktivitaeten/bd_neu/heftinhalte2008/Informationsvermittlung010708.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2011.

Hachmann, Ute (2002): *Angebote für junge Kunden in öffentlichen Bibliotheken – Von Los Angeles nach Brilon*. Herausgegeben von Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Hachmann_Angebote_Junge_Kunden.pdf, zuletzt geprüft am 11.05.2011.

Haeberli, Justine (2010): *Informationskompetenz für den universitären Standort Göttingen*. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Herausgegeben von Konrad Umlauf. Humboldt-Universität zu Berlin. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 272). Online verfügbar unter <http://www.edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2010-272/PDF/272.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2011.

Hämmer, Viola; Flammersfeld, Eva (2008): *Informationskompetenzveranstaltungen evaluieren*. Qualitätskontrolle durch Befragung. In: Bibliotheksdienst, Jg. 42, H. 4, S. 392–408, online verfügbar unter <http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/volltexte/2011/5467/>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Hämmer, Viola; Südekum, Karl H. (2009): *Die Universitätsbibliothek für Schüler – Angebote der UB Würzburg*. In: Bibliotheksforum Bayern, Jg. 03, H. 2, S. 78–82, online verfügbar unter http://www.bsb-muenchen.de/fileadmin/imageswww/pdf-dateien/bibliotheksforum/2009-2/BFB_0209_03_Haemmer_V03.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

Hapke, Thomas (2007): *Informationskompetenz 2.0 und das Verschwinden des „Nutzers“*. In: Bibliothek. Forschung und Praxis, Jg. 31, H. 2, S. 137–149, online verfügbar unter <http://www.eprints.rclis.org/bitstream/10760/10530/1/137-149.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2011.

Holz, Stephan (2005): *„Wenn wir etwas machen, was wir nicht können, lernen wir mehr“*. Erfahrungen mit konstruktivistischen Lernwegen in Mathematikkursen der Oberstufe. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 120–131.

Homann, Benno (2008a): *Konzept zur Vermittlung von Informationskompetenz an Schüler der gymnasialen Oberstufe*. Empfehlung der baden-württembergischen Hochschul- und Landesbibliotheken. Herausgegeben von Netzwerk Informationskompetenz Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://www.informationskompetenz.de/fileadmin/user_upload/Konzept_zur_Vermittl_1555.pdf, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

Homann, Benno (2008b): *Standards und Modelle der Informationskompetenz - Kooperationsgrundlage für bibliothekarische Schulungsaktivitäten*. In: Krauß-Leichert, Ute (Hg.): Teaching library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken. 2., durchges. Aufl. Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang, S. 81–99.

Hütte, Mario (2006): *Zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulbibliotheken - Entwicklung, Status Quo, und Perspektiven*. Master's Thesis. Köln. Fachhochschule Köln, Institut für Bibliothekswissenschaft. Online verfügbar unter <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/8824/1/MT- Mario- Huette.pdf>, zuletzt geprüft am 01.04.2011.

Hütte, Mario; Kundmüller-Bianchini, Susanne; Kustos, Annette; Nilges, Annemarie; Platz-Schliebs, Anja (2009): *Von der Teaching Library zum Lernort Bibliothek*. In: Bibliothek, Jg. 33, H. 2, S. 143–160. Online verfügbar unter http://www.bibliothek-saur.de/2009_2/part1.pdf, zuletzt geprüft am 12.04.2011.

Ingold, Marianne (2005): *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz*. Ein Überblick. Herausgegeben von Konrad Umlauf. Humboldt-Universität zu Berlin. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 128). Online verfügbar unter <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/>, zuletzt geprüft am 02.04.2011

Ingold, Marianne (2011): *Information als Gegenstand von Informationskompetenz* : eine Begriffsanalyse. In: Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft, H. 294, <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2011-294>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Klingenberg, Andreas (2007): *Medien- und Informationskompetenz für Schüler/innen ab 15*. Online verfügbar unter http://www.andreas-klingenberg.de/andreas-klingenberg_medien-und-informationskompetenz_wels_27-04-2007.pdf, zuletzt geprüft am 01.04.2011.

Limberg, Louise (1998): *Att söka information för att lära*. En studie av samspel mellan informationssökning och lärande. Univ., Diss.--Göteborg, 1998. Göteborg: VALFRID (Skrifter från VALFRID, 16). Online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.7429&rep=rep1&type=pdf>, zuletzt geprüft am 15.11.2011.

Lordh, Anneli (2009): *Gymnasieelevers informationskompetens*. En studie i sju klasser i gymnasiet år 3. Master's Thesis. Uppsala. Uppsala Universitet, Institutionen för ABM, Biblioteks- & informationsvetenskap. Online verfügbar unter <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:222469/FULLTEXT01>, zuletzt geprüft am 31.01.2011

Lux, Claudia (2004): *Teaching library in Deutschland*. Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken. Unter Mitarbeit von Wilfried Sühl-Strohmenger. Wiesbaden: Dinges und Frick (BIT online, 9).

Mecke, Ann-Christine (2011): *Massenhaft Kreuzigungen*. In: Berliner Zeitung, 19.04.2011, S. Feuilleton. Online verfügbar unter <http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2011/0419/feuilleton/0019/index.html>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Meixner, Johanna (2005): *Die inszenierten Wirklichkeiten*. Konstruktivistische Lehr- und Lernverfahren im Fremdsprachenunterricht. In: Voß, Reinhard (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 189–201.

Nilges, Annemarie; Matalla, Ralph (2010): *Informationskompetente Suchräume?* Veranstaltung vom 2010. Leipzig. Veranstalter: 4. Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Online verfügbar unter http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2010/941/pdf/Leipzig_2010.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Palmer-Horn, Annette (2000): *Angebote für Jugendliche*. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Lesen fördern in der Welt von morgen. Modelle für die Partnerschaft von Bibliothek und Schule. Gütersloh, S. 132–148.

Rambow, Angela Inge (2006): *Sozialer Wert der Stadtbibliothek Wolgast*. Outcome-based evaluation with social auditing. Dissertation. Berlin. Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät I. Online verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/rambow-angela-2006-06-07/PDF/rambow.pdf>, zuletzt geprüft am 06.04.2011.

Rauchmann, Sabine (2009): *Bibliothekare in Hochschulbibliotheken als Vermittler von Informationskompetenz*. Eine Bestandsaufnahme und eine empirische Untersuchung über das Selbstbild der Bibliothekare zum Thema Informationskompetenz und des Erwerbs methodisch-didaktischer Kenntnisse in Deutschland. Dissertation. Berlin. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Bibliothekswissenschaft. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:11-100172923>, zuletzt geprüft am 31.03.2011.

Rockenbach, Susanne (2003): *Teaching library in der Praxis – Bedingungen und Chancen*. In: Bibliotheksdienst, Jg. 37, H. 1, S. 33–40. Online verfügbar unter http://www.bibliotheksdienst.zlb.de/2003/03_01_03.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Rockenbach, Susanne (2007): *"Wissenshungrig" - Informationskompetenz für Oberstufenschülerinnen und -schüler*. Kooperation der Stadtbibliothek Kassel und der Universitätsbibliothek Kassel. In: Lison, Barbara (Hg.): Information und Ethik. Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online), S. 256–262.

Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2004): *Multimediale Lernangebote und ihre Eignung für Jugendliche*. In: Tully, Claus J. (Hg.): Verändertes Lernen in modernisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts), S. 87–106.

Schneider, Doris (2007): *Kooperation mit Beruflichen Oberschulen*. In: Bibliotheksforum Bayern, Jg. 3, H. 2, S. 83–84. Online verfügbar unter http://www.bsb-muenchen.de/fileadmin/imageswww/pdf-dateien/bibliotheksforum/2009-2/BFB_0209_04_Schneider_V03.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Schneider, Roland (2007): *Bibliotheken als Bildungspartner: Impulse - Entwicklungsstand - Chancen - Perspektiven*. In: Lison, Barbara (Hg.): Information und Ethik. Dritter Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online), S. 245–246.

Schorr, Tina (2005): *Kompetente Informationssuche im World Wide Web*. Entwicklung und Evaluation eines Webtrainings für Schüler. Dissertation. Tübingen. Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Fakultät für Informations- und Kognitionswissenschaften. Online verfügbar unter <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2005/1990/pdf/Schorr01Dissertation-2005.pdf>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Schubnell, Brigitte (2007): *Mit Blended Learning zur effizienten Literatursuche*. In: GMS Medizin - Bibliothek - Information, Jg. 7, H. 3, S. 1–6, online verfügbar unter <http://www.egms.de/en/journals/mbi/2007-7/mbi000094.shtml>, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Schultka, Holger (2005): *Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV*. In: Bibliothek, Jg. 29, H. 1, S. 59–65, online verfügbar unter http://www.bibliothek-saur.de/2005_1/059-065.pdf, zuletzt geprüft am 07.05.2011.

Sembill, Detlef; Seifried, Jürgen (2006): *Selbstorganisiertes Lernen als didaktische Lehr-Lern-Konzeption zur Verknüpfung von selbstgesteuertem und kooperativem Lernen*. In: Euler, Dieter; Lang, Martin; Pätzold, Günter (Hg.): *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Stuttgart (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20), S. 93–108.

(2005): *Sich auf eine ungemütliche Sache einlassen*. Ernst von Glaserfeld im Interview mit Reinhard Voß. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 32–38.

Siebert, Horst (2005): *Lehren als Lernbegleitung*. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 224–233.

Smith Macklin, Alexius (2003): *Theory into Practice: Applying David Jonassens Work in Instructional Design to Instruction Programs in Academic Libraries*. In: *College and Research Libraries*, Jg. 64, H. 6, S. 494–500, online verfügbar unter <http://crl.acrl.org/content/64/6/494.full.pdf>, zuletzt geprüft am 11.05.2011.

Stadler, Phillipp Dr. med. (15.03.2010): *Wird die Bibliothekarin zur Lehrerin?* Hauptbibliothek Universität Zürich, 15.03.2010. Online verfügbar unter http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte//2010/851/pdf/BID_Leipzig_stadler-ph.pdf, zuletzt geprüft am 11.05.2011.

Stöcklin, Nando (2009): *Glaubwürdigkeit von Wikipedia-Inhalten: Bibliotheken sind gefragt*. In: Robert Barth, Nadja Böller, Urs Dahinden, Sonja Hierl, Hans-Dieter Zimmermann (Hg.): *Wissensklausur, Unvermögen oder Paradigmenwechsel. Plagiat als Herausforderung für Lehre, Forschung und Bibliothek*. Beiträge der internationalen Tagung Die lernende Bibliothek 2009. Chur (Churer Schriften zur Informationswissenschaft, 33), S. 31–39. Online verfügbar unter http://www.fh-htwchur.ch/uploads/media/CSI_33_DieLernendeBibliothek2009.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Sühl-Strohmenger, Wilfried (2008): *Neue Entwicklungen auf dem Weg zur "Teaching Library" - insbesondere bei den wissenschaftlichen Bibliotheken*. In: Krauß-Leichert, Ute (Hg.): *Teaching library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt, M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang, S. 11–39.

Sühl-Strohmenger, Wilfried (2010): *Die Teaching Library kostet Personal, Zeit und Geld – wie lässt sich der Aufwand rechtfertigen?* Veranstaltung vom 2010. Leipzig. Veranstalter: 4.

Leipziger Kongress für Information und Bibliothek. Online verfügbar unter http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2010/826/pdf/Kongress_Leipzig2010_SFChlStrohmenger.pdf, zuletzt geprüft am 08.04.2011.

The Association of College and Research Libraries (Hg.) (2000): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. American Library Association. Online verfügbar unter <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

Thüringenweite AG Benutzerschulung beim Landesverband Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e. V. (Hg.) (2010): *Bibliothekspädagogik: Gemeinsam lernen. Gemeinsam stark. Bildung setzt Zeichen*. Die Thüringenweite AG Benutzerschulung. 27. Oktober 2001 – 9. Dezember 2009. Unter Mitarbeit von Holger Schultka. Universität Erfurt. (Impulse zur bibliothekspädagogischen Arbeit, Band 3). Online verfügbar unter http://www.erfurt.de/imperia/md/content/veroeffentlichungen/bildung/bibliothekspaedagogik_abschlussdokumentation.pdf, zuletzt geprüft am 25.04.2011.

Tully, Claus J. (2004): *Nutzung jenseits systematischer Aneignung - Informalisierung und Kontextualisierung*. In: Tully, Claus J. (Hg.): *Verändertes Lernen in modernisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts), S. 27–55.

Umlauf, Konrad (1999): *Materialien zum Bestandsaufbau an Öffentlichen Bibliotheken*. Vorlesungsskript. Herausgegeben von Konrad Umlauf. Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin. (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 74). Online verfügbar unter <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h74/>, zuletzt geprüft am 26.04.2011.

Umlauf, Konrad (10.09.2003): *Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements*. Veranstaltung vom 10.09.2003. Rendsburg. Veranstalter: Schleswig-Holsteinischer Bibliothekstag. Online verfügbar unter http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h117/Lernen_mit_und_in_Bibliotheken_Rendsburg.pdf, zuletzt geprüft am 06.04.2011.

Umlauf, Konrad (2009): *Die Bedeutung der Bibliotheken für die zukünftige Bürger- und Informationsgesellschaft*. In: *Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft* (Berliner Handreichungen), H. 254. Online verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2009-254/PDF/254.pdf>, zuletzt geprüft am 22.04.2011.

Vogelsang, Waldemar (2004): *LAN-Partys: Zwischen jugendkultureller Selbstbestimmung und informellem Lernen*. In: Tully, Claus J. (Hg.): *Verändertes Lernen in modernisierten Welten. Organisierter und informeller Kompetenzerwerb Jugendlicher*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriften des Deutschen Jugendinstituts), S. 58–86.

Voß, Reinhard (Hg.) (2005a): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz.

Voß, Reinhard (2005b): *Unterricht ohne Belehrung*. Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel. In: Voß, Reinhard (Hg.): *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen unserer Kinder*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 40–62.

Weber, Frank (2009): *Google For Educators*. Kadervernetzung 2009. FH Vorarlberg. Online verfügbar unter <http://learningsupport.at/wp-content/uploads/2009/03/google-for-eds-1-0.pdf>, zuletzt geprüft am 17.04.2011.

Weber-Wulff, Debora; Class, Christina; Coy, Wolfgang; Kurz, Constanze; Zellhöfer, David (2009): *Gewissensbisse. Ethische Probleme der Informatik ; Biometrie - Datenschutz - geistiges Eigentum*. Bielefeld: Transcript-Verl. (Kultur- und Medientheorie).

Webber, S., Boon, S. and Johnston, B. (2005) *A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines: English and Marketing*. *Library and information research*, 29 (93), 4-15. online verfügbar unter www.cilip.org.uk/specialinterestgroups/bysubject/research/publications/journal/archive, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

Elektronische Quellen

ACRL: *Introduction to Information Literacy*, online verfügbar unter <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/issues/infolit/overview/intro/index.cfm>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Bibliotheksportal: *Teaching Library*, online verfügbar unter <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothek-und-bildung/informationskompetenz/teaching-library.html>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Bildungsserver Berlin Brandenburg: *ProLesen Transfer*, online verfügbar unter <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/prolesen-transfer-be.html>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Chartered Institute of Library and Information Professionals: *Information literacy*, online verfügbar unter <http://www.cilip.org.uk/professionalguidance/informationliteracy/definition/>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

Deutscher Bibliotheksverband e.V.: *Landesverbände/Berlin/Aktivitäten - Rahmenvereinbarung*, online verfügbar unter http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/vereinbarungen/Rahmenvereinbarung_Berlin.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Deutscher Bildungsserver: 28.11.2008, online verfügbar unter <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=679>, zuletzt geprüft am 04.05.2011.

Encyclopaedia Britannica: *Article: literacy*, online verfügbar unter <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/343440/literacy>, zuletzt geprüft am 31.03.2011.

Google for Educators: *Google Teacher Academy*, online verfügbar unter <http://www.google.com/educators/gta.html>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

IFLA: *Alexandria Proclamation*, Online verfügbar unter <http://archive.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf>, zuletzt geprüft am 27.03.2011.

Lehrpläne-Berlin.de: *Lehrpläne*, online verfügbar unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Lernmodul: *Informationsflut? Mit Google die richtigen Treffer landen*. Online verfügbar unter <http://www.lernmodule.net/modul/?l=203>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Netdays Berlin Europe: *Neue Vernetzte Chancen*, online verfügbar unter <http://www.netdays-berlin.de/de/>, zuletzt geprüft am 03.05.2011.

Queensland University of Technology, Brisbane: *Seven faces of information literacy*, online verfügbar unter <http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/il/faces.jsp>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Sheffield Univerity: *Information Literacy: definitions and models*, online verfügbar unter <http://dis.shef.ac.uk/literacy/definitions.htm>, zuletzt geprüft am 26.03.2011.

Universitätsbibliothek der TU Hambur-Harburg: *Informationskompetenz*, online verfügbar unter <http://www.tub.tu-harburg.de/911.html>, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Universitätsbibliothek der Universität Konstanz: Informationskompetenz. Online verfügbar unter http://www.ub.uni-konstanz.de/fileadmin/Dateien/Informationskompetenz/Modulmaterial/Moduluebergreifend/evaluation_2005-1.pdf, zuletzt geprüft am 12.05.2011.

Anhang

Fragebogen

Angebote zur Vermittlung von Informationskompetenz für die Sekundarstufen I / II durch Berlins öffentliche Bibliotheken

Mit Hilfe dieses Fragebogens soll herausgefunden werden, in welchem Umfang die Öffentlichen Bibliotheken Berlins Angebote zur Erlangung von Informationskompetenz für Schüler der Sekundarstufen I und II machen. Fernerhin sollen Wünsche und Einschätzungen der Bibliotheken hinsichtlich diese Themas erkundet werden.

Anmerkung: Zur besseren Lesbarkeit wird nur die maskuline Form von Personenbezeichnungen verwendet ; eine Ausnahme dabei bildet die Berufsbezeichnung Bibliothekar: da zum überwiegenden Teil Frauen diesen Beruf ausüben, wird hier stellvertretend für alle die feminine Form verwendet .

1. Gehören zum Leistungsspektrum Ihrer Bibliothek bzw. einer Zweigstelle in Ihrem Stadtbezirk Angebote, die sich explizit an Schüler der Sekundarstufen I und II richten?

- ☐ Ja, für SEK I
- ☐ Ja, für SEK II
- ☐ Ja, für SEK I und II
- ☐ Nein (weiter mit Frage 3)

2. Befindet sich darunter ein Workshop/eine Führung/eine Schulung, den/die Sie als speziell zur Vermittlung von Informationskompetenz ausgerichtet betrachten?

- ☐ Ja (weiter mit Frage 8)
- ☐ Nein

3. Haben Sie in der Vergangenheit derartiges schon einmal angeboten?

- ☐ Ja
- ☐ Nein (weiter mit Frage 6)

4 . Was ist der Grund dafür, daß aktuell kein Angebot Ihrerseits mehr besteht ?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ kein/zu geringes Interesse der Schulen
- ☐ Fortgang der damit befassten Bibliothekarin/Wechsel ihres Aufgabenbereiches
- ☐ keine Arbeitskapazitäten

- ☐ unzureichende Fortbildung/keine Qualifikation dafür
- ☐ andere bibliothekspolitische Schwerpunktsetzung
- ☐ ein anderer Grund

5. Gern können Sie hier Ihre Auswahl bei der vorangegangenen Frage erläutern!

6. Hätten Sie Interesse, ein Angebot für die beschriebene Zielgruppe in Zukunft auch an Ihrer Bibliothek (erneut) machen zu können?

- ☐ Ja (weiter mir Frage 16)
- ☐ Nein

7. Bevor für Sie das Ausfüllen des Fragebogens beendet ist , wäre hier noch die Gelegenheit , eine Anmerkung darüber zu machen, weshalb für Ihre Bibliothek das Themengebiet Vermittlung von Informationskompetenz keine Relevanz (mehr) besitzt bzw. welche Hinderungsgründe entscheidend sind, dieses Thema nicht durch ein eigenes Angebot abzudecken. Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit !

8. Welche Elemente enthält /enthalten Ihr(e) Angebot(e)? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Führung durch die Bibliothek
- ☐ Einführung in die Aufstellungssystematik
- ☐ Suche im Katalog nach formalen Kriterien
- ☐ Suche im Katalog nach thematischen Kriterien
- ☐ Suche (und Auffinden) am Regal
- ☐ Ausleihmodalitäten
- ☐ Angebote der Bibliothek im Internet
- ☐ Recherche im Internet
- ☐ andere

9. Welchen zeitlichen Umfang hat/haben Ihr(e) Angebot(e)?

10. Woher stammt das Konzept /das Material, das Sie in Ihren Angeboten nutzen?

- ☐ komplett selbst erstellt
- ☐ selbst zusammengestellt aus anderen Quellen kombiniert mit eigenen Elementen
- ☐ selbst zusammengestellt aus anderen Quellen
- ☐ komplett übernommen

11. Kooperieren Sie mit anderen Stadtbezirksbibliotheken bei der Erstellung Ihrer Materialien und Konzeptionen?

- ☐ Ja, in großem Umfang
- ☐ Ja, punktuell
- ☐ Nein (weiter mit Frage 13)

12. Wenn Sie kooperieren, geschieht dies (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ regelmäßig?
- ☐ bei Bedarf?
- ☐ institutionalisiert?
- ☐ informell?

13. Kooperieren Sie mit den Berliner Universitäts- und Hochschulbibliotheken?

- ☐ Ja, in großem Umfang
- ☐ Ja, punktuell
- ☐ Nein (weiter mit Frage 15)

14. Wenn Sie kooperieren, geschieht dies (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ regelmäßig?
- ☐ bei Bedarf?
- ☐ institutionalisiert?
- ☐ informell?

15. War der Erwerb von didaktischen und methodischen Fähigkeiten für die Arbeit als „teaching librarian“ Teil der Ausbildung jener Mitarbeiter, die für die Durchführung Ihrer Angebote zuständig sind?

- ☐ Ja, in umfassender Weise
- ☐ Ja, in ausreichendem Maße
- ☐ Ja, in Ansätzen
- ☐ Nein

16. Gab es Fortbildungsangebote auf diesem Gebiet und konnten jene besucht werden?

- ☐ Nein, es gab keine entsprechenden Angebote. (weiter mit Frage 18)
- ☐ Ja, es gab (ein) Angebot(e), aber eine Teilnahme konnte nicht ermöglicht werden.
- ☐ Ja, es gab (ein) Angebot(e), an dem einmalig teilgenommen werden konnte.
- ☐ Ja, es gab Angebote, an denen wiederholt teilgenommen werden konnte.

17. War die Vermittlung didaktisch-methodischer Fähigkeiten während der Fortbildungen

- ☐ umfassend?
- ☐ ausreichend?
- ☐ ungenügend?

18. Sehen Sie generell einen Bedarf an Fortbildungen für Bibliothekarinnen auf dem Gebiet der Vermittlung von Informationskompetenz ?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

☐ Weiß nicht

19. Für welchen Themenkomplex würden Sie sich persönlich grundlegende oder weiterführende Anleitungen/Hilfestellungen wünschen? (Mehrfachnennungen möglich)
Im Bereich

☐ des lerntheoretischen Wissens

☐ des Umganges mit jugendkultur- und entwicklungsspezifisch geprägten Lern- und Verhaltensweisen von Jugendlichen

☐ der didaktischen Grundlagen

☐ des Methodentrainings

☐ von anwendungsbereitem Material

☐ der Vernetzung mit anderen Anbietern

☐ in einem anderen Bereich

20. Sollten Sie soeben den letzten Punkt angekreuzt haben oder würden Sie gern einen Kommentar zur vorherigen Frage geben wollen, wäre hier die Möglichkeit :

21. In welchem Bereich sehen Sie Ihre Stärken, inhaltlich kompetent mit Gymnasiasten zu arbeiten? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ des Bestimmens und Abklärens von Informationsbedürfnissen

☐ der Informationsrecherche im Katalog (OPAC)

☐ der Informationsrecherche in Datenbanken

☐ der Informationsrecherche im Internet

☐ der Bewertung von Informationsquellen im Internet

☐ der Informationsanalyse

☐ der Informationspräsentation

☐ des Zitierens

22. Fänden Sie es wichtig, Lehrkräfte fortzubilden, so daß diese als Unterstützer während des Workshops sowie in Vor- und Nachbereitung mitwirken können?
(Bewertung von "nicht wichtig" bis "sehr wichtig")

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

23. Fänden Sie es wichtig, Schüler als Multiplikatoren für die Vermittlung von Informationskompetenz auszubilden und einzusetzen?
(Bewertung von "nicht wichtig" bis "sehr wichtig")

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

24. Wieviele Computerarbeitsplätze mit Internetzugang stünden in Ihrer Stadtbezirksbibliothek/Zweigstelle für einen Workshop zeitgleich zur Verfügung?

25. Wären Sie bereit , zur Durchführung eines Teilmoduls eines Workshops die Computerräume an den entsprechenden Schulen zu nutzen?

- ☐ Ja
- ☐ Grundsätzlich ja, ich habe jedoch Zweifel, ob das zeitlich umsetzbar ist
- ☐ Eher nicht
- ☐ Nein

26. Nutzen Sie bereits Räume anderer Bildungseinrichtungen, um zu ermöglichen, daß gewisse Angebote ihres Gesamtspektrums (Kinder- , Jugend- , Erwachsenen- und Migrantenbildung) überhaupt bzw. unter besseren Bedingungen durchführbar sind?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

27. Welche Faktoren beeinträchtigen Sie bei Ihren Bildungsangeboten? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ fehlender Vortragsraum
- ☐ zu kleiner Vortragsraum
- ☐ unzulängliche technische Ausstattung für Präsentationen
- ☐ unzulängliche technische Ausstattung für Workshoparbeit
- ☐ zu wenig Internetarbeitsplätze
- ☐ zu langsame Internetverbindung

28. Vielen Dank für Ihre Teilnahme! Anmerkungen, Kommentare oder Anregungen können Sie gern hier eingeben:

29. Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen dieser Studie haben, geben Sie hier bitte eine Mail-Adresse an, an die eine Auswertung geschickt werden soll:

30. Falls Sie wünschen, mit dem Autor persönlich in Kontakt kommen zu kommen, schreiben Sie bitte an:

Interview-Leitfaden

1²³⁶ Welche Angebote sind das für die SEK I / für die SEK II?

2 Als speziell IK-ausgerichtet gilt:

- *Erkennen eines Informationsbedarfs
- *Fertigkeiten zur Informationsrecherche
- *kritisches Bewerten von Information
- *Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung
- * Verständnis ökon., rechtl., sozial. u. eth. Aspekte

8 Welche nicht genannten Elemente sind bei Ihnen Bestandteil des IK-Angebotes?

Setzen Sie Lehrkräfte als Unterstützer bei Teilaufgaben ein?

Bei welchen?

- ☐ Führung durch die Bibliothek
- ☐ Einführung in die Aufstellungssystematik
- ☐ Suche im Katalog nach formalen Kriterien
- ☐ Suche im Katalog nach thematischen Kriterien
- ☐ Suche (und Auffinden) am Regal
- ☐ Ausleihmodalitäten
- ☐ Angebote der Bibliothek im Internet
- ☐ Recherche im Internet
- ☐ andere

9 Wie oft wird es in Anspruch genommen?

Entspricht das dem Leistungsvermögen Ihrer Bibliothek– sind Sie dabei unterfrequentiert bzw. besteht eine größere Nachfrage als Sie decken können?

Welche Klassenstufe ist am häufigsten vertreten?

Wie ist das Feedback der Schulen?

Wie das der Schüler?

10 Welche Quellen nutzen Sie?

11 Mit wem genau kooperieren Sie dabei?

12 In welcher Weise kooperieren Sie?

15-18 Wer war der Anbieter der Fortbildungen?

Gibt es eine hohe Nachfrage nach Fortbildungen auf diesem Gebiet?

Ist eine Teilnahme personaltechnisch immer einzurichten?

²³⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die Nummer der Frage im Fragebogen; wenn Zahlen ausgelassen worden, bedeutet das, daß diese Fragen von keinem Teilnehmer beantwortet wurden und somit keine Nachfragen diesbezüglich erfolgten bzw. das zu den entsprechenden Fragen kein weiterer Gesprächsbedarf bestand.

- 20 Auf welchem Gebiet könnte uns Bibliothekaren Ihren Beobachtungen nach ein theoretisches oder praktisches Training guttun?
Gibt es in Ihrer Bibliothek spezielle Problemfelder (Eignung der Mitarbeiter, fehlende Kooperation...)?
- 22/23 Bieten Sie so etwas an?
In welcher Form?
Wie oft?
Wie ist die Resonanz?
- 25 Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Schulen insgesamt?
Welche positiven Aspekte sehen Sie?
Wo hakt es?
- 26 Bei wem sind Sie denn zu Gast?
- 27 Welche weiteren Problemfelder würden Sie benennen?